

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 49



Galina Burdukova

**Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogen-
formularen einiger Fremdsprachenanbieter unter
Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenpädagogik/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2016

Angaben zur Autorin

Burdukova, Galina M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenen-
bildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Abteilung
„Programme und Beteiligung“

Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche Bildung, Kulturelle Bildung, Grundbildung,
Evaluationsforschung, Qualitätsforschung, Programmforschung

e-Mail: galina.burdukova@gmx.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4136
Fax: (030) 2093 4175

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 49



Galina Burdukova

**Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogen-
formularen einiger Fremdsprachenanbieter unter
Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen**

Berlin 2016

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	9
1.1 Thematische Einordnung und Forschungsstand.....	9
1.2 Zielsetzung, Intention und Aufbau der Arbeit	12
2. Evaluation und Qualität in der Weiterbildung	14
2.1 Evaluation und Fragebogenbefragungen	14
2.2 Evaluationstypen	16
2.3 Was kann mit Fragebögen evaluiert werden?	18
2.4 Evaluation als ein Instrument der Qualitätsentwicklung	19
2.5 Ein schwerer Zugang zum Qualitätsbegriff in der Weiterbildung	22
2.6 Qualitätssicherung – Qualitätsentwicklung – Qualitätsmanagement.....	25
2.7 Qualitätsdebatte in der Weiterbildung	26
2.8 Inhaltliche Zugänge zur Qualität in der Weiterbildung	27
2.8.1 Qualitätsansätze.....	27
2.8.2 Ordnungspolitische Anforderungen und Standards	28
2.8.3 Qualitätsmanagementmodelle.....	30
2.9 Qualitätsmanagement und Evaluation	32
3. Sprachenbereich der Weiterbildung.....	35
3.1 Sprachenbereich der Weiterbildung vor dem Hintergrund des steigenden Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen und der Sprachenpolitik	35
3.2 Begriffsklärung: Fremdsprache, Zweitsprache, DaF/DaZ	38
3.3 Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung	39
4. Fremdsprachenanbieter	42
4.1 Fremdsprachenanbieter: Begriffsklärung, Abgrenzung zu den Begriffen „Träger“, „Verband“, „Einrichtung“	42
4.2 Klassifizierung der Fremdsprachenanbieter.....	43
4.3 Deutsche Fremdsprachenanbieter	44

4.4	Russische Fremdsprachenanbieter	45
5.	Theoretischer Hintergrund für diese Arbeit	47
5.1	Organisationen als Systeme	47
5.2	Ist Qualität ein System?	51
5.3	Konstruktion von Qualität in den Weiterbildungs- organisationen und Konsequenzen für die Untersuchung.....	55
6.	Methodisches Design	59
6.1	Auswahl der Anbieter und Rücklauf.....	59
6.2	Formale Charakteristika des Materials	60
6.3	Methodisches Vorgehen	62
6.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	62
6.3.1.1	Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung eines Ablaufmodells	62
6.3.1.2	Bestimmung der Analyseeinheiten	64
6.3.1.3	Festlegung von Hauptkategorien.....	65
6.3.1.4	Entwicklung eines Kategoriensystems	66
6.3.1.5	Ablaufmodell für die kategorienbasierten Auswertung	67
7.	Untersuchungsergebnisse	68
7.1	Dimension Input (ET 1.0).....	69
7.1.1	<u>Subkategorie</u> : Teilnehmende (ET: 1.0.1).....	70
7.1.1.1	Soziodemografische Daten (ET 1.0.1.1).....	71
7.1.1.2	Fremdsprachenerfahrungen/Lerngewohnheiten/Lernschwierigkeiten (ET 1.0.1.2).....	73
7.1.1.3	Weiterbildungsmotive (ET 1.0.1.3)	75
7.1.2	<u>Subkategorie</u> : Einrichtung (ET 1.0.2).....	77
7.1.2.1	Motive zur Auswahl der Einrichtung/des Angebots (ET 1.0.2.1)	77
7.1.2.2	Interesse des TN an der Einrichtung: Frühere Beteiligungen des TN am Programm der Einrichtung/Interesse für weitere Kurse der Einrichtung (ET 1.0.2.2).....	78

7.1.2.3	Erwartungen der TN von der Einrichtung und Wünsche zur Kursorganisation (ebd.: 1.0.2.3)	79
7.1.2.4	Informationsquellen (ET: 1.0.2.4)	79
7.1.2.5	Anmeldeverfahren (ET 1.0.2.5).....	81
7.1.2.6	Beratung (ET: 1.0.2.6)	82
7.1.2.7	Kundenservice/Büro (ET 1.0.2.7)	82
7.1.3	Zusammenfassende Analyse zur Dimension Input	84
7.2	Dimension Prozess (ET 2.0).....	89
7.2.1	<u>Subkategorie</u> : Kursorganisation (ET 2.0.1).....	90
7.2.1.1	Rahmenbedingungen (ET 2.0.1.2, 2.0.1.3.1.9.4)	90
7.2.1.1.1	Kursorganisation (bei Kursen mit Unterkunft der TN am Standort der Einrichtung oder im Ausland) (2.0.1.3).....	92
7.2.1.2	<u>Zusammenfassende Analyse zur Subkategorie</u> Kursorganisation ..	93
7.2.2	<u>Subkategorie</u> : Lehr-Lern-Situation (2.0.2)	95
7.2.2.1	Konzept (ET 2.0.2.1).....	95
7.2.2.1.1	Kurskonzeption (ET 2.0.2.1.1-2.0.2.1.13).....	96
7.2.2.1.2	Lerninhalte/Themen (ET 2.0.2.1.2).....	96
7.2.2.1.3	Kritische Reflexion	97
7.2.2.1.4	Unterrichtsmaterialien/Lehrbuch (ET 2.0.2.1.3).....	98
7.2.2.2	Unterrichtsgestaltung (ebd.: 2.0.2.2)	100
7.2.2.2.1	Unterricht allgemein (ebd. 2.0.2.2.1 – 2.0.2.2.18)	101
7.2.2.2.2	Methoden (ET 2.0.2.2.2).....	102
7.2.2.2.3	Übungen (ET 2.0.2.2.3)	102
7.2.2.2.4	Hausaufgaben (ET 2.0.2.2.4)	103
7.2.2.2.5	Kritische Reflexion	104
7.2.2.3	Teilnehmende	105
7.2.2.3.1	Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der TN (ET 2.0.2.2.5, 3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4).....	105
7.2.2.3.1.1	Funktionale kommunikative Kompetenzen.....	107
7.2.2.3.1.1.1	Kommunikative Fertigkeiten und Verfügung über sprachliche Mittel (ET 2.0.2.2.5, 2.0.2.2.3.7, 3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4).....	107
7.2.2.3.1.1.2	Interkulturelle Kompetenz (ebd.: 2.0.2.2.5.3)	111

7.2.2.3.2	Aktive Beteiligung der TN (ET 2.0.2.3.3.7.7)	113
7.2.2.4	Kursleitende (ET 2.0.2.3)	114
7.2.2.4.1	Fachdidaktische Kompetenz (ET 2.0.2.3.2)	116
7.2.2.4.2	Methodische Kompetenz (ET 2.0.2.3.3)	117
7.2.2.4.3	Personale Kompetenz und soziale Kompetenz (ET: 2.0.2.3.4/2.0.2.3.5)	118
7.2.2.5	Zusammenfassung zur Lehr-Lern-Situation	121
7.2.3	Zusammenfassung zur Dimension Prozess	126
7.3	Dimension Output (ET 3.0)	126
7.3.1	Zufriedenheitserfolg: Wohlfühlen/Zufriedenheit/Erfüllung von Erwartungen/Fortsetzung und Weiterempfehlung des Kurses (ET 3.0.1)	128
7.3.2	Lernerfolg (ET: 3.0.2)	129
7.3.3	Transfererfolg (Nutzen/Praxisanwendung) (ET 3.0.3)	130
7.3.4	Zusammenfassung zur Dimension Output	131
8.	Zusammenfassung und Fazit	135
8.1	Ausblicke	142
9.	Literaturverzeichnis	143
10.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	153
11.	Abkürzungen	154
Anlage	155
 Bisher erschienene Themen der Reihe:		
	Erwachsenenpädagogischer Report	168

1. Einleitung

Fast jeder, der eine Weiterbildungsveranstaltung besucht hat, kennt das: Am Ende bekommt man Fragebogenformulare, um seine Meinung über die Veranstaltung abzugeben. Diese Prozedur ist im Weiterbildungsbereich so verbreitet, dass man als Teilnehmende/r solche Befragungen für selbstverständlich, ja fast für ein Ritual hält. Aus den früheren Erfahrungen sowohl als Kursleitende als auch als Teilnehmende hatte ich den Eindruck, dass diese Fragebögen einander sehr ähneln und deshalb als Texte „langweilig“ wirken. Doch was wäre, wenn man Fragebogenformulare unterschiedlicher Anbieter unter den erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten untersucht? Somit kam die Idee für diese Masterarbeit auf. Der Fokus wird dabei auf den Fremdsprachenbereich der Erwachsenenbildung (Anbieter von Fremdsprachen incl. DaF und DaZ) gerichtet. Dabei sollen nach Möglichkeit nicht nur deutsche, sondern auch russische Anbieter in den Blick genommen werden.

Der Sprachenbereich der Weiterbildung ist für diese Arbeit nicht nur aufgrund meiner Erfahrung als Fremdsprachendozentin ausgesucht worden, sondern auch weil er ein großes Segment der Weiterbildung darstellt. Laut den Ergebnissen des Adult Education Survey für das Jahr 2014 liegt der Themenbereich „Sprachen, Kultur und Politik“ unter den Weiterbildungsaktivitäten auf dem vierten Platz. Vier Fünftel der nichtberuflichen Weiterbildungsaktivitäten in Deutschland befassen sich mit diesem Themenbereich (vgl. BMBF 2015, S. 44). Laut der aktuellsten Volkshochschulstatistik für das Arbeitsjahr 2013 finden 43,5 Prozent aller Kursstunden im Sprachenbereich statt (Huntemann/Reichart: VHS-Statistik, 52. Folge, 2014) (dazu s. auch Abschnitt 3.1). Daher scheint es eine spannende Aufgabe zu sein, durch eine Untersuchung der Fragebogenformulare aus dem Sprachenbereich Einblicke in die Weiterbildungspraxis zu gewinnen.

Innerhalb von ca. einem Monat konnte ich insgesamt 26 Fragebögen von verschiedenen Fremdsprachenanbietern bekommen. Darunter sind neun Volkshochschulen (VHSn), ein ausländisches Kulturzentrum (KuZ), zehn private deutsche Anbieter (PA), drei betriebliche Anbieter (BA) und drei private russische Anbieter (RuPA). Das gesammelte Material ist nicht so umfassend, dass man dabei von einer repräsentativen Studie sprechen könnte.

1.1 Thematische Einordnung und Forschungsstand

Als erstes soll geklärt werden, zu welchem Zweck die Teilnehmenden (TN) in den Weiterbildungseinrichtungen mit den Fragebögen befragt werden und welche Erkenntnisse Fragebogenformulare überhaupt liefern können.

In der Sozialforschung handelt es sich bei Fragebögen um ein Instrument der sozialwissenschaftlichen Befragung bzw. um eine Datenerhebungstechnik (z.B. Atteslander 2003, Häder 2015). Befragungen stellen eine besondere Art der Kommunikation dar, eine Art Interview. Ein Interview unterscheidet sich von einer alltäglichen Kommunikationssituation in erster Linie dadurch, dass die Kommunikation hier „bewusst und gezielt“ von den Gesprächspartnern hergestellt wird – und zwar so, dass eine der beteiligten

Personen Fragen stellt, die von der anderen beteiligten Person beantwortet werden, sodass dabei eine Asymmetrie in der Frage-Antwort-Zuweisung entsteht (vgl. Lamnek 2006, S. 329–330). Bei Fragebogenbefragungen, die unter den Teilnehmenden in den Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt werden, kann man von der Bildungseinrichtung in der Rolle des Interviewers und von den Teilnehmenden in der Rolle der Befragten sprechen.

Fragebögen, die in den Weiterbildungen eingesetzt werden, stellen meistens eine stark standardisierte Interviewform dar, d.h. die Fragen und Antwortvorgaben sind vorab festgelegt. Doch in Bezug auf Untersuchungsobjekte kann man darauf hinweisen, dass sie keine vollständigen Interviews darstellen, denn die zu untersuchenden Fragebogenformulare enthalten lediglich Fragen und evtl. Antwortvorgaben des Interviewers (der Weiterbildungseinrichtung) und keine Antworten der Befragten (der Teilnehmenden).

Bei standardisiertem Fragebogen sind jedoch Fragen und Antwortvorgaben von zentraler Bedeutung, denn dabei handelt es sich um empirische Variablen, in die Konzepte bzw. Vorstellungen des Interviewers im Rahmen der Forschung übersetzt bzw. operationalisiert werden. Bei der Operationalisierung werden bestimmte theoretische Konstrukte des Interviewers operational definiert und in Fragebogenfragen und Antwortvorgaben bzw. in empirisch messbare Indikatoren (Variablen) übersetzt (vgl. Scholl 2009, S. 144–145). Daher sollte es umgekehrt möglich sein, über diese Indikatoren (bzw. Fragen und Antwortvorgaben) Rückschlüsse auf theoretische Konstrukte des Interviewers zu ziehen. Und eben die Erfassung solcher Konstrukte und der Vergleich unterschiedlicher Konstrukte sollen an der Analyse von Fragebogenformularen unterschiedlicher Anbieter interessant sein.

Aus der Erfahrung mit den Fragebögen in der Weiterbildung ist mir bekannt, dass mit deren Hilfe nach der Meinung der Teilnehmenden über bestimmte, normalerweise schon abgeschlossene Weiterbildungsveranstaltungen (Kurse, Seminare etc.) einschließlich der Organisation der Veranstaltungen durch die Einrichtung gefragt wird. Hier muss man aber anmerken, dass es sich bei solchen Befragungen nicht um Forschung handelt, denn nicht Wissensgewinnung, Theoriebildung und Theorieüberprüfung werden dabei angestrebt, sondern das Ziel besteht in der direkten Verbesserung der Praxis, sodass die Generalisierbarkeit von Ergebnissen nur eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Rädiker 2010, S. 133–134). Die Einrichtungen selber verweisen dabei normalerweise auf „Evaluation“ und „Qualitätssicherung“. Befragungen der Teilnehmenden gehören also zu den Standardinstrumenten der Qualitätssicherung. Qualitätsvorstellungen kann man somit als *latente Variable* auffassen (vgl. Mayer 2006, S. 73). Sie werden in den Fragebögen durch bestimmte Merkmale – wie z.B. „strukturierter Unterrichtsaufbau“ – zur Messung für die Teilnehmenden sichtbar gemacht bzw. operationalisiert (zur Operationalisierung z.B. Raab-Steiner/Benesch 2012, S. 112–113; Mayer 2006, S. 73–76). Bei diesen sichtbaren und somit messbar gewordenen Merkmalen handelt es sich um *Indikatoren* bzw. um eine „sichtbare Realisierung der latenten Variablen“ (Mayer 2006, S. 74). Eine andere Frage ist, ob die Anbieter die jeweiligen Indikatoren wirklich selbstständig ausgesucht und gründlich durchdacht oder einfach von an-

deren Anbietern „abgeschaut“ haben. Doch die Auswahl der jeweiligen Indikatoren wird durch eine Einrichtung selber getroffen und wird dementsprechend den Qualitätsvorstellungen des Anbieters nicht widersprechen, sonst würde eine solche Befragung keinen Sinn ergeben.

Damit wird deutlich, dass Evaluationsfragebogenformulare als Instrumente zur Untersuchung von Qualitätsvorstellungen der Weiterbildungsanbieter herangezogen werden können.

Bei der Literaturanalyse konnten keine Studien zu Evaluationsfragebögen gefunden werden. Meistens handelt es sich bei Evaluations- und Qualitätsstudien um die folgenden Gruppen von Arbeiten:

Die erste Gruppe von Evaluations- und Qualitätsstudien umfasst Grundlagenforschung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterentwicklung von Evaluationstheorien und -methoden. Zur Evaluation und Qualität in den Organisationen kann man beispielsweise auf das umfassende Werk von Stockmann (z.B. 2000, 2002a/b, 2006, 2007, 2010) hinweisen. Für den Weiterbildungsbereich kann man dabei als Beispiel das Lehrbuch von Reischmann (2003) „Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen“ erwähnen. In dieser Arbeit werden Grundlagen für eine kritische Reflexion von Konzepten und Methoden der Evaluation im Weiterbildungsbereich gelegt. Reischmann erwähnt dabei auch den „Kursbeurteilungsbogen KBB“ als „quantitatives Standardinstrument“, das am Ende eines Seminars eine schnelle und einfache Rückmeldung darüber liefern kann, wie die Teilnehmenden den Kurs in verschiedenen Dimensionen einschätzen. Der „didaktische Wert“ von solchen Fragebogenbefragungen kann nach Reischmann darin gesehen werden, dass der KBB mit seinen Dimensionen und Fragen die Kursleitenden auf Aspekte hinweisen kann, an denen sie „ihre praktische Arbeit, ihr Selbstverständnis und ihre eigene Intention prüfen können“ (vgl. Reischmann 2003, S. 51). Der Kursbeurteilungsbogen kann nach Reischmann aber auch als wissenschaftliches Instrument in Vergleichsgruppen/Kontrolldesigns in der Forschung eingesetzt werden (ebd., S. 53). Reischmann verweist aber auch auf die Grenzen des Kursbeurteilungsbogens: „Dadurch wird Meinung, nicht Leistung erhoben, sodass der KBB nicht auf einer absoluten Skala misst“ (ebd., S. 55).

In Bezug auf Qualitätsentwicklung und Bildungsmanagement im Weiterbildungsbereich kann man beispielsweise auch auf die Arbeiten von Zech hinweisen. Zech (2006) entwickelte unter Mitarbeit von acht weiteren Autoren (Angermüller/Ehse/Erhart/Harp/Kieselhorst/Meyer/Rädiker/Tödt) auch das Qualitätsmanagementmodell LQW für den Weiterbildungsbereich (mehr dazu s. Abschnitt 2.8.3). Die Teilnehmerbefragung erwähnt er unter den Instrumenten zur Bedarfserschließung sowie zur Ermittlung der Zufriedenheit der Teilnehmenden (dazu vgl. Zech z.B. 2010a, 2006).

Der zweiten Gruppe kann man vor allem Forschungsarbeiten im Kontext eines Evaluationsauftrags zuordnen. Evaluationsforschung definiert Hartz im Anschluss an Bortz/Döring (2005, S. 101, z.n. Hartz 2011, S. 47) als „Anwendungsvariante wissenschaftlicher Forschungsmethoden auf eine spezielle Gruppe von Fragestellungen“. Eva-

lationsforschung unterscheidet sich von Grundlagenforschung vor allem durch Einbezug noch anderer Parameter als die der reinen Erkenntnisgenerierung, weil dabei unterschiedlichen Referenzsystemen – dem Wissenschaftssystem und der Praxis – Rechnung getragen werden muss (vgl. ebd., S. 47). Ein Beispiel dafür wäre eine Untersuchung von Hartz (2011) zur Implementierung von LQW 2 in das System Weiterbildung im Rahmen eines Evaluationsauftrags des DIE. Der Evaluationsauftrag bestand darin, „steuerungsrelevantes Wissen“ zur Implementierung von LQW 2 bereitzustellen (vgl. Hartz 2011, S. 44). Bei dieser Studie wurde unter anderem festgestellt, dass bei denjenigen Einrichtungen, die sich für eine Implementierung von LQW entschieden haben, Konsens darüber besteht, was Qualität ausmacht, und ferner, dass zwischen Einrichtungen unterschiedlichen Typs nur wenige Differenzen rekonstruiert werden konnten (vgl. ebd., S. 330).

Als dritte Gruppe sind empirische Studien zur Untersuchung von Vorstellungen von Evaluation und Qualität in der Weiterbildung zu erwähnen. In diesem Zusammenhang kann man beispielsweise auf eine Studie der Forschungsgruppe Zech/Dehn/Tödt/Rädiker/Mrugalla/Schunter (2010b) zu Selbstbeschreibungen von Weiterbildungsorganisationen hinweisen, wobei unter anderem Vorstellungen von Evaluation und Lehr-Lern-Prozessen – je nach dem von der Gruppe entwickelten Typ von Weiterbildungsorganisation – untersucht wurden (vgl. Rädiker, in ebd., S. 132–168).

Zu Qualitätsvorstellungen von WB-Organisationen gibt es eine Studie von Loibl (2003), der Konstruktion von Qualität in den Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus/Oberursel durchführte. Bei den Ergebnissen verweist er auf durchaus unterschiedliche Qualitätskriterien der verschiedenen Referenzgruppen (TN, KL, HPM, politisch Verantwortliche), die nach Loibl auch referenzgruppenbezogen beachtet werden sollen (vgl. ebd., S. 112).

Studien, in welchen das Instrument der Evaluationsfragebogenformulare, mit dem die WB-Organisationen ihre Praxis untersuchen, zum Gegenstand der Untersuchung (Dokumentenanalyse) gemacht wird, konnten jedoch nicht gefunden werden. Daher ist es wichtig, im nächsten Schritt dieser Arbeit auf Ziele und Intention der vorliegenden Untersuchung einzugehen.

1.2 Zielsetzung, Intention und Aufbau der Arbeit

Nachdem deutlich gemacht wurde, dass Evaluationsfragebogenformulare Qualitätsvorstellungen durch Festlegungen auf bestimmte Fragen und Antwortvorgaben enthalten sollen, kann man die zentrale Forschungsfrage wie folgt formulieren:

Worauf konzentrieren sich die Evaluationsfragebögen in ihrer Befragung? Was sagt das über die Ausrichtung der Qualitätsvorstellungen aus?

Das Ziel der vergleichenden Analyse der Evaluationsfragebogenformulare unterschiedlicher Fremdsprachenanbieter besteht darin, die in den Fragebögen erkennbaren Eva-

luationsprofile sowie Qualitätsvorstellungen der Anbieter zu identifizieren, zu beschreiben und miteinander zu vergleichen.

Bei dem Vergleich zwischen den Institutionen soll herausgefunden werden, ob Evaluationsprofile der Anbieter je nach Anbietergruppe Gemeinsamkeiten und Differenzen aufweisen. Da Fragebögen von russischen Anbietern vorhanden sind, wäre es interessant, herauszufinden, ob es Unterschiede in den Qualitätsvorstellungen zwischen deutschen und russischen Anbietern gibt. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht jedoch nicht der Ländervergleich, sondern der Anbieter- und Trägervergleich.

Da bei dem Thema Qualität im erwachsenenpädagogischen Diskurs häufig die Vermutung geäußert wird, dass die Bemühungen um Qualitätsentwicklung und die Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen mit ihrer organisationsbezogenen Semantik dazu beigetragen haben, dass pädagogische und professionsbezogene Anforderungen und Qualitätsziele eher in den Hintergrund geraten (vgl. Gieseke 2005a, S. 12, z.n. Veltjens 2006, S. 11), wäre es interessant, herauszufinden, ob das Material eher auf organisationsbezogene oder auf pädagogische Qualitätsziele hindeutet.

Wie schon erwähnt, kann man bei 26 Fragebögen natürlich nicht von einer repräsentativen Studie sprechen. Die im Rahmen der Untersuchung angefertigten Qualitätsvorstellungen können von WB-Organisationen dennoch als „verfremdete Rekonstruktion“ dazu genutzt werden, um einen anderen Blick auf sich selbst zu werfen, um neue Optionen für sich selbst zu entdecken (vgl. Zech 2010b, S. 8).

Am Anfang werden die Begriffe „Evaluation“ und „Qualität“ geklärt sowie der Frage nachgegangen, wie genau die Konzepte von Evaluation und Qualitätsmanagement miteinander zusammenhängen und ob es sich dabei nicht um konkurrierende Konzepte handelt.

Weiterhin wird der Blick auf den Sprachenbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung vor dem Hintergrund des steigenden Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen und der Sprachenpolitik gelenkt sowie auf Ziele und Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dabei werden die für die Untersuchung relevanten Begriffe „Fremdsprachen“, „DaF/DaZ“ und „Fremdsprachenanbieter“ geklärt und anschließend werden Fremdsprachenanbieter klassifiziert.

Danach wird der theoretische Hintergrund für die Untersuchung aufgebaut und das Forschungsdesign vorgestellt.

Im empirischen Teil geht es dann um die Präsentation der Ergebnisse der Untersuchung, d.h. es werden Befunde in Bezug auf die identifizierten Evaluationsprofile und die rekonstruierten Qualitätsvorstellungen der Anbieter vorgestellt.

Abschließend werden Untersuchungsfragen beantwortet und Überlegungen formuliert.

2. Evaluation und Qualität in der Weiterbildung

2.1 Evaluation und Fragebogenbefragungen

Der Begriff „Evaluation“ ist ziemlich neu, er wird erst seit ca. 30 Jahren in Politik und Wissenschaft verwendet. Evaluation ist nach Nuissl hervorgegangen aus politischen Kontexten, nicht aus ökonomischen. Der Evaluationsbegriff taucht Nuissl zufolge in der letzten Zeit immer häufiger auf – ähnlich wie der Begriff „Innovation“. Der Grund dafür ist, dass Evaluationen in der gesellschaftlichen Praxis häufig im Zusammenhang mit innovativen Programmen und Projekten, Genehmigungs- und Akkreditierungsverfahren etc. eingesetzt werden (vgl. Nuissl 2013, S. 14).

Das Wort „Evaluation“ kam über das amerikanische Englisch nach Deutschland. Es enthält den lateinischen Wortstamm „val-“, welcher so etwas wie „Wert“ bedeutet (vgl. Nuissl 2013, S. 14). Evaluation hat also mit dem Wert zu tun, mit dem Wert eines Objekts, eines Prozesses, einer Innovation (ebd.). Das Wort „Wert“ bedeutet laut Duden (letzter Zugriff: 04.07.2015) „jemandes Hochachtung besitzend, teuer“. Unter Synonymen sind Wörter und Wortverbindungen wie „ans Herz gewachsen“, „geehrt“, „hochschätzend“, „unentbehrlich“, „unersetzlich“, „kostbar“ etc. erwähnt. Bewertung impliziert also ein Urteil darüber, ob ein Objekt hochzuschätzen und kostbar ist oder nicht. Durch diesen semantischen Rekurs kann man zur Vermutung gelangen, dass der Begriff der Evaluation im Sinne einer Bewertung auf unterschiedliche Kontexte und somit auf ganz unterschiedliche Objekte angewendet werden kann. Aber nicht jede Bewertung ist gleich Evaluation. In der Literatur wird vielfach darauf hingewiesen, dass der Begriff der wissenschaftlichen Präzision und der sauberen Abgrenzung zu seinen Nachbarn wie z.B. Mentoring, Assessment, Controlling, Validierung bedarf (dazu z.B. Nuissl 2013, S. 15–18).

In diesem Sinne weisen Stockmann und Mayer auf die weiteren Aspekte des Begriffs „Evaluation“ hin:

- 1) Der Wert eines Objekts wird bei der Evaluation auf der Basis von Informationen ermittelt.
- 2) Informationen werden mit dem Ziel gesammelt und bewertet, eine Basis für Entscheidungsfindung zu schaffen. Evaluationen erfolgen also immer zielgerichtet (vgl. Stockmann/Mayer 2010, S. 64).

Durch eine Professionalisierung des Evaluationsbereichs als Folge der „erheblich gewachsenen quantitativen Nachfrage und qualitativen Ansprüche“ (Stockmann 2002a, S. 2) in Deutschland, die in der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) im Jahre 1997 zum Ausdruck kommt, wurden im Jahre 2002 Evaluationsstandards veröffentlicht. Im Jahre 2008 handelt sich um insgesamt 25 Standards, die den Kern von mehreren Handreichungen darstellen (www.degeval.de [letzter Zugriff am 05.10.2015]). Rädiker weist darauf hin, dass die DeGEval trotz aller Unterschiedlichkeit der Begriffsbestimmungen „einen festen inhaltlichen Kern“ (vgl. Rädiker 2010: 133) gibt. Sie definiert Evaluation als „die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes [...]. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfeh-

lungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen“ (DeGEval 2008, S. 15).

Im Vergleich zur Definition von Stockmann/Mayer werden dabei das Endziel konkretisiert bzw. der Aspekt des Nutzens betont sowie der Aspekt, dass die Gewinnung des empirischen Datenmaterials auf der Basis von bestimmten wissenschaftlichen Methoden erfolgen soll.

Bei der Verwendung des Begriffs in der Weiterbildungspraxis wird häufig darauf verwiesen, dass es schon immer zum professionellen pädagogischen Handeln gehörte, sich über den Erfolg einer Bildungsveranstaltung zu vergewissern. Der Begriff der Evaluation wird in der Weiterbildung auf sehr unterschiedlichen Ebenen verwendet und diskutiert. Auf oberster Ebene wird die Evaluation des Systems der Weiterbildung angesprochen. Auf mittlerer Ebene sind die Selbst- oder Fremdevaluationen von Organisationen angesiedelt. Auf unterer Ebene befindet sich die Evaluation von Bildungsprozessen (bei dieser Darstellung vgl. Rädiker 2010, S. 138). Im Kontext der Zielsetzungen für diese Arbeit sind die mittlere und besonders die untere Ebene von Bedeutung: Da die zu untersuchenden Fragebögen zur Befragung der Teilnehmenden eingesetzt werden, kann man zumindest erwarten, dass der Lehr-Lern-Prozess dabei aufgegriffen wird.

In der Literatur zur Evaluation in der Weiterbildung wird häufig auf folgenden Definitionsvorschlag von Reischmann hingewiesen:

„Evaluation meint 1. das methodische Erfassen und 2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum 3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.“ (Reischmann 2003, S. 18)

Zur Trennschärfe des Begriffs führt Reischmann Ausschlusskriterien ein, die man als Anforderungen an professionelle Evaluationen auffassen kann: Bei Evaluation sollen die Daten nach Reischmann nicht nur gesammelt, sondern auch aufgrund von bestimmten Methoden erfasst, dokumentiert werden und zugänglich sein. Evaluationen sollen wertende Aussagen aufgrund von Soll-Wert- oder Zielbeschreibungen machen. Evaluation in der Weiterbildung soll auf das Verstehen, Bewerten und Verbessern konkreter Praxismaßnahmen zielen (vgl. Reischmann 2003, S. 28). Durch diese Ausschlusskriterien kann Evaluation gegen Rückmeldeformen wie z.B. „Seminarrückblick“, „Seminarkritik“, „Nachbereitung“, „Feedback“ etc. abgegrenzt werden (vgl. Reischmann 2003, S. 28).

Bei den empirischen Methoden zur Erhebung von Evaluationsdaten werden bekannte Methoden in der Literatur erwähnt: Beobachtungen, Einzelgespräche, Gruppendiskussionen, Rollenspiele etc. (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 132). Zu den verbreitetsten Methoden gehören jedoch Fragebogenbefragungen. Fragebögen werden deshalb häufig als Instrumente ausgewählt, weil sie den Kriterien wie Kosten-Nutzen-Verhältnis, Messbarkeit, Vergleichbarkeit der Ergebnisse entsprechen. Ganz wichtig ist auch der Vorteil der Repräsentativität als Folge einer hohen Anzahl an Befragten und damit einer Vielzahl von Daten (dazu vgl. Atteslander, 2010, S. 157). Diese Kriterien sind insofern

wichtig, weil Bewertungen und Beurteilungen im Rahmen der Evaluation dadurch auch für „Außenstehende“ transparent gemacht werden können (dazu vgl. Wesseler 2005, S. 738).

Bei den zu untersuchenden Fragebogenformularen, die im Rahmen dieser Arbeit gesammelt wurden, kann man in Anbetracht der Ausschlusskriterien von Reischmann und den Standards der DeGEval¹ nicht unbedingt davon ausgehen, dass diese Fragebogenbefragungen im Rahmen einer professionellen Evaluation und nicht z.B. im Rahmen einer einfachen Kontrolle eingesetzt werden. Die Anbieter können durchaus ihre eigenen Vorstellungen von Evaluation haben, die evtl. von den DeGEval-Standards abweichen können. Vor dem Hintergrund der gesetzlichen Rahmen- und Förderbedingungen² kann man jedoch damit rechnen, dass die meisten Fragebögen als ein Instrument zur Erhebung von empirischen Daten im Rahmen von Evaluationen eingesetzt werden, unabhängig davon, über welches Verständnis von Evaluation die jeweiligen Organisationen verfügen.

2.2 Evaluationstypen

In der Literatur werden verschiedene Evaluationskonzepte erwähnt. Sie unterscheiden sich z.B. nach Motiv, Phasen des Programmprozesses, Initiatoren der Durchführung. In der Übersicht (s. Abb. 1) sind die häufigsten Bezeichnungen für Evaluationstypen zusammengestellt:

Dimension	Beschreibung	Bezeichnungen	Quelle
Motiv, Erkenntnisziele	Ergebnis, Schlussstrich, Endurteil	summativ	Reischmann (2003, S. 35–36)
	Informationsquelle für effektive Formung des Weiterlernens	formativ	
	Denk- oder Reflexionshilfe (indirekte Absicht)	reflexiv	
Phasen des Programmprozesses	Phase der Programmformulierung/ Planungsphase	ex ante	Stockmann (2007, S. 34; 2002b, S. 14-15)
	Implementationsphase	on going	
	Wirkungsphase	ex post	
Initiatoren	Personen, die nicht dem Mittelgeber und nicht der Durchführungsorganisation gehören	extern	Stockmann (2007, S. 61) Kuper (2004, S. 181)
	die gleiche Organisation, die auch das Programm durchführt	intern	

Abb. 1 Evaluationstypen in Anlehnung an die o.g. Autoren (eigene Erstellung)

¹ Nach den DeGEval-Standards sollen Evaluationen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen: Nützlichkeit – Durchführbarkeit – Fairness – Genauigkeit (vgl. <http://www.degeval.de> [Abruf am 20.10.2015]).

² Dazu s. Abschnitt 2.7–2.8.

Die Unterscheidung *interne* versus *externe* Evaluation bezieht sich nach Kuper auf die soziale Konstellation, in die Evaluationsstudien eingelassen sind, abhängig davon, ob sich die Initiatoren der Evaluation in den Einrichtungen selbst oder außerhalb der Einrichtungen befinden (vgl. Kuper 2004, S. 181). Die Unterscheidung *summative* versus *formative* Evaluation bezieht sich auf die Erkenntnisziele, sofern es im erstgenannten Fall um eine ergebnisorientierte Bilanzierung des Erfolgs pädagogischer Praxis geht, im zweitgenannten Fall um eine entwicklungsorientierte Begleitung pädagogischer Praxis (ebd.). Die *formative* Evaluation dient in der Weiterbildungspraxis nach Reischmann als Informationsquelle im Lernprozess für die effektive Formung des Weiterlernens (vgl. Reischmann 2003, S. 35). Neben diesen direkten Absichten verweist Reischmann auf eine eher indirekte: Evaluation ist auch eine Denk- oder Reflexionshilfe, die „die Augen für didaktische Zusammenhänge, die man anders kaum in den Blick bekommt“, öffnet (Reischmann 2003, S. 35–36). Evaluationen können zudem dazu genutzt werden, die Planung eines Programms oder einer Maßnahme zu verbessern (*Ex-ante-Evaluation*), die Durchführungsprozesse zu beobachten (*On-going-Evaluation*) oder die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Interventionen ex post zu bestimmen (*Ex-post-Evaluation*) (Stockmann 2002b, S. 14).

Diese Beschreibung und die Übersicht (Abb. 1) machen deutlich, dass die ersten zwei Dimensionen eng miteinander verbunden sind: In einer bestimmten Phase eines Programms spielen bestimmte Motive eine größere Rolle als die anderen. Beispielsweise ist die Phase der Programmformulierung aktiv gestaltend, sodass die Ex-ante-Perspektive eher formativer Evaluationskonzepte bedarf, während die Wirkungsphase bzw. die Ex-post-Perspektive eher zusammenfassend, bilanzierend, ergebnisorientiert ist, sodass die summative Evaluation eher passend ist. Generell gilt, dass Evaluationen entweder „mehr formativ, d.h. aktiv-gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd“ angelegt sein können oder „mehr summativ, d.h. zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert“ (vgl. Stockmann 2007, S. 34). Die Unterscheidungen summativ versus formativ sowie intern versus extern haben sich in der Weiterbildung besonders gut etabliert.

Evaluationsfragebögen können bei unterschiedlichen Evaluationstypen verwendet werden. Da die zu untersuchenden Fragebogenbefragungen nicht von den Lehrenden, sondern von den Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden und auf Evaluation von Bildungsveranstaltungen zielen, kann man auf der unteren Ebene eher von einer summativen und Ex-post-Evaluation ausgehen. Auf der mittleren Ebene bzw. in Bezug auf das ganze Programm der Einrichtung kann es sich dabei durchaus auch um eine formative und On-going-Evaluation handeln. Doch es lässt sich nicht zuverlässig rekonstruieren, welches Motiv auf der mittleren Ebene bei dem jeweiligen Fragebogen zentral sein könnte (man kann nur Vermutungen anstellen).

2.3 Was kann mit Fragebögen evaluiert werden?

In der Sozialforschung gibt es keine Einschränkungen zu Evaluationsobjekten: „Objekte der Bewertung können Gesetze, Produkte, Dienstleistungen, Organisationen, Personen, Prozesse sowie soziale Tatbestände jedwelcher Art oder gar Evaluationen selbst sein“ (Stockmann 2007, S. 26). Die DeGEval weist darauf hin, dass Evaluationsgegenstände „z.B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung“ sein können (DeGEval 2008, S. 15). Stufflebeam/Windham (z.B. z.n. Wesseler 2010, S. 1035) setzen eine hohe Abstraktionsstufe zur Einteilung wichtiger Evaluationsgegenstände an, indem sie Input-, Prozess-, Output- (Outcome-) und Kontextvariablen differenzieren (eine Beschreibung s. bei Wesseler 2010, S. 1035).

In der erwachsenenpädagogischen Praxis werden laut Reischmann häufig Programme, Teilnahme, Kurserfolg (ob die Teilnehmenden zufrieden sind, ob sie etwas in der Veranstaltung lernen), Zielgruppenerreichen (ob die „richtigen“ Leute zum Programm kommen), Inhalte sowie Kosten, Nutzen, Schwachstellen etc. evaluiert (vgl. Reischmann 2002, S. 37).

Nuissl weist skeptisch darauf hin, dass im Bereich des Lehrens und Lernens von Erwachsenen heute „so ziemlich alles“ evaluiert wird. Doch jeder Evaluationsgegenstand soll nach Nuissl nicht zufällig ausgewählt werden, sondern dabei muss ein Ziel oder eine klare Aufgabe zu erkennen sein. In Bezug auf die Weiterbildung schlägt Nuissl vor, die Gegenstände in die folgenden Bereiche zu unterteilen: Lehr-Lern-Prozess, Einrichtungen, System, Programm/Projekte. Er schlägt eine Darstellung dieser Bereiche in konzentrischen Kreisen vor (s. Abb. 2), sodass sich die Evaluationsverfahren auf Lehr-Lern-Prozesse und Lehrende (im Mittelpunkt des Kreises), auf die Einrichtung der Weiterbildung (im zweiten Kreis), auf das System der Weiterbildung (im dritten Kreis) konzentrieren. Auch Programme und Projekte als befristete Interventionen mit eigenen Zielen gelten Nuissl zufolge als Gegenstände der Evaluation in der Weiterbildung (vgl. Nuissl 2013, S. 36).

Der wichtige Vorteil der Einteilung der Evaluationsgegenstände nach Nuissl besteht darin, dass die Lehr-Lern-Prozesse dadurch als Kern, als der Mittelpunkt der Weiterbildung dargestellt werden, während sich die anderen Bereiche um diesen Mittelpunkt „drehen“ und somit als Supportstrukturen zu betrachten sind.

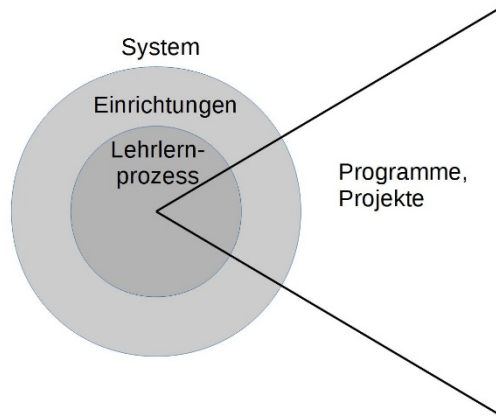


Abb. 2 Evaluationsgegenstände in der Weiterbildung (NuiSSL 2013, S. 36)

Somit wird betont, dass Lehr-Lern-Prozesse im Mittelpunkt der Evaluation in Weiterbildungseinrichtungen stehen sollen, denn sie sind die eigentlichen Gegenstände erziehungswissenschaftlich orientierter Evaluation (vgl. NuiSSL 2013, S. 37). Bei Feedback-Bögen, die unter den Teilnehmenden verteilt werden, sollte es nach NuiSSL darum gehen, das Lernen Erwachsener zu evaluieren (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund wäre es interessant, herauszufinden, ob sich die Lehr-Lern-Prozesse bei der Fragebogenevaluation der Einrichtungen auch tatsächlich im Mittelpunkt befinden.

2.4 Evaluation als ein Instrument der Qualitätsentwicklung

Evaluation ist kein Selbstzweck. Evaluationen sind immer verwendungsbezogen zu verstehen, ihre Zielsetzungen sind entsprechend festzulegen. In der Literatur werden häufig die folgenden vier verallgemeinerbaren Zielrichtungen für Evaluationen genannt (s. Abb. 3):

- 1) Erkenntnisgewinn durch Datensammlung und Analyse
- 2) Entwicklung des evaluierten Gegenstandes anhand der Daten und Erkenntnisse durch einen Dialog zwischen verschiedenen Stakeholdern (Mittelgebern, Durchführungsorganisation, Zielgruppen, sonstigen Beteiligten und Betroffenen)
- 3) Kontrolle über die Vorgehensweise des zu evaluierenden Objekts: Hierfür können Erfolgskriterien wie Effektivität, Effizienz, Akzeptanz oder Nachhaltigkeit verwendet werden.

- 4) Legitimation der Arbeit und der Investition hinsichtlich des Objekts z.B. einer Einrichtung oder eines Lehrgangs (vgl. Stockmann/Mayer 2010, S. 73–74; Nuissl 2013, S. 25).

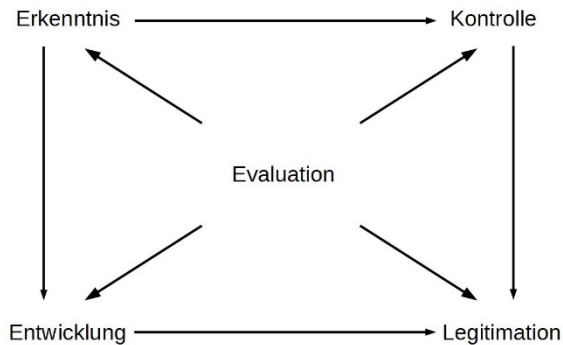


Abb. 3 Evaluationsziele (Stockmann/Mayer 2010, S. 73)

Die im Abschnitt 2.2 dieser Arbeit aufgezählten Evaluationstypen hängen weitgehend mit der jeweiligen Zielsetzung der Evaluation zusammen. Stockmann hat herausgefunden, dass Evaluationen, bei denen vor allem die Entwicklungsfunktion im Vordergrund steht, häufig intern durchgeführt werden, während erkenntnis- und kontrollorientierte Evaluationen sowohl intern als auch extern durchgeführt werden. Legitimationsevaluationen werden fast ausschließlich als externe Evaluationen in Auftrag gegeben, um möglichst hohe Objektivität und Glaubwürdigkeit zu erzielen (vgl. Stockmann 2007, S. 62).

Kuper (2004) betrachtet Evaluation aus der Perspektive ihres Beitrags zur Kompetenzentwicklung und setzt somit Evaluationsfunktionen in ein anderes Licht. Nach Kuper sind sowohl Professionelle als auch Organisationen auf hinreichende Informationsgrundlagen angewiesen, um agieren zu können, und bedürfen daher einer Evaluation der Bedingungen und Folgen ihres Tuns. Organisationen können daher als Orte der Ausübung und der Entwicklung professioneller Arbeit betrachtet werden. Diese Verbindungslinien werden von Kuper im Hinblick auf verschiedene

Funktionen der Evaluation erörtert (vgl. Kuper 2004, S. 177). Kuper kombiniert zwei grundlegende Unterscheidungen mit Funktionen der Evaluation miteinander und entwickelt ein Vierfeldschema:

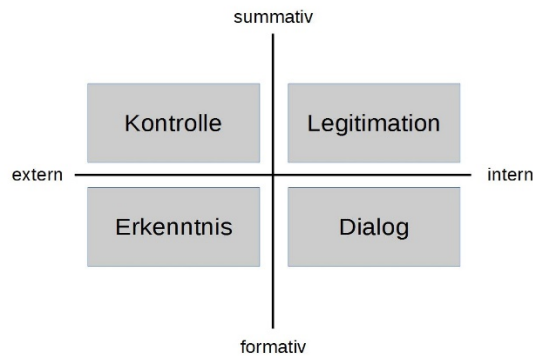


Abb. 4 Evaluationsfunktionen im Vierfeldmodell (Kuper 2004, S. 181)

Die Funktion *Kontrolle* setzt nach Kuper „ein Abhängigkeitsverhältnis“ voraus, „bei dem Leistungserwartungen und Kriterien ihrer Bemessung primär von den Leistungsabnehmern definiert werden, die gleichzeitig über die für den Fortbestand der Einrichtung erforderlichen Ressourcen verfügen“ (ebd. S. 182). „Damit sind Entscheidungen über Zielsetzungen weitgehend externalisiert und unterliegen keinen [...] Dispositionsmöglichkeiten seitens der Einrichtungen selbst“ (ebd.). „Kompetenzen, die dabei beansprucht werden, beziehen sich auf die Adaption pädagogischer Einrichtungen an die in der Umwelt formulierten Leistungserwartungen und auf die Aushandlung angemessener Kriterien ihrer Überprüfung“ (ebd.).

„Mit der Frage der *Legitimität* sind Anforderungen bezüglich der einrichtungsinternen Entscheidung über pädagogische Programme verbunden“ (ebd.). „Sie verweisen auf Kompetenzen, die für die einrichtungsinterne Abstimmung und Fixierung von Leistungsangeboten erforderlich sind [...]“ (ebd.).

Die *Erkenntnisfunktion* der Evaluation deutet auf „die Verläufe und Wirkungen des pädagogischen Handelns selbst“ (ebd., S. 183) hin. Zur „unvoreingenommenen Prüfung der Wirkungsvermutungen, die pädagogischer Praxis zugrunde liegen“, ist es erforderlich, „aus der Praxis die Aspekte herauszudestillieren, die verschiedene Handlungskonzepte miteinander vergleichbar werden lassen und aus denen sich ein über den jeweiligen Handlungskontext hinaus generalisierbares Wissen erschließen lässt“ (ebd.). „Das ist nur aus einer externen, in Differenz zur Praxis stehenden Position aus realisierbar, weil diese Vergleichsperspektiven und damit Grundlagen für Typisierungen [...] erlaubt, die sich aus der Perspektive der Praxis nicht ergeben“ (ebd.).

Bei der *Dialogfunktion* handelt es sich um die „Stärkung von Selbststeuerungskapazitäten der pädagogischen Praxis“ (ebd.), denn bei der pädagogischen Arbeit müssen Entscheidungen immer wieder auf denkbare Folgen abgewogen werden, sodass dies sich „in einem *inkrementalistischen* Prozess³, der eine allmähliche Anpassung konzeptioneller Überlegungen an die Realisierungsbedingungen vorsieht“, vollzieht (ebd.).

Auffällig ist bei Kuper unter anderem die Bezeichnung „Dialogfunktion“. Somit wird betont, dass eine Entwicklung von Kompetenzen in den Weiterbildungsorganisationen nur

³ Es handelt sich um eine Reformstrategie „der kleinen Schritte“/www. bpb, [letzter Zugriff am 06.10.2015]/.

auf der Basis eines „Dialogs“ mit allen Stakeholdern möglich ist, und somit wird der partizipative Aspekt hervorgehoben.

In der Praxis wird normalerweise ein Schwerpunkt in der einen oder anderen Funktion bei der Evaluation gesetzt. Doch die wichtigste Aktivität bei laufenden und abgeschlossenen Maßnahmen ist nach Stockmann (2006) die Überprüfung der *Zielerreichung* und *Wirksamkeit* (bzw. Nachhaltigkeit).

Durch die Überprüfung der Bedingungen und der Folgen des professionellen Handelns dient die Evaluation letztlich dazu, „die Qualität des evaluierten Objekts zu sichern oder zu entwickeln“ (Nuisl 2013, S. 26). Daher wird Evaluation auch als ein Instrument der Qualitätsentwicklung betrachtet (z.B. Holla 2002). Qualitätsfragen in der Weiterbildung sind nach Veltjens früh mit dem Thema Evaluation verbunden (vgl. Gerl/Pehl 1983; Wottawa 1996; Reischmann 2003; Hartz/Meisel 2006, S. 39, z.n. Veltjens, 2008, S. 38). Gnahs (vgl. 1998, S. 4) geht davon aus, dass bereits ab den 1970er Jahren von einem Qualitätskonzept für die Weiterbildung gesprochen werden kann, das sich vor allem auf Verfahren und Methoden der Evaluation gründet (Veltjens, 2008, S. 38).

2.5 Ein schwerer Zugang zum Qualitätsbegriff in der Weiterbildung

Obwohl der Qualitätsbegriff nach Hartz (2011) „in aller Munde“ ist, wird in der Literatur immer wieder erwähnt, dass er „schillernd“ sei und dass ihm „eine griffige Spezifikation“ fehle. Der Qualitätsbegriff wird in unterschiedlichsten Bedeutungen verwendet und unterschiedlich operationalisiert (vgl. Stockmann 2006, S. 2). Er ist somit im Vergleich zum Evaluationsbegriff nur unklar umrissen.

Der Begriff der Qualität geht auf das lateinische Wort „qualitas“ zurück und bedeutet „Beschaffenheit, Verhältnis, Eigenschaft“ (vgl. Pfeifer im etymologischen Wörterbuch DWDS [Letzter Zugriff: 25.06.2015]). Im modernen Duden wird die Qualität neutral – bzw. als „die Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person); Beschaffenheit“ – definiert. Daher ist als erstes festzuhalten, dass ein Objekt in dieser Semantik immer eine „Qualität“ bzw. eine oder mehrere Eigenschaften hat.

Der Ausdruck „Qualität“ taucht seit dem 17. Jahrhundert vor allem in den wirtschaftlichen Kontexten auf (DWDS [letzter Zugriff am 25.06.2015]) und gewinnt allmählich Gewicht in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen. Zurzeit wird der Begriff „Qualität“ mit der guten Qualität gleichgesetzt. Bei dem Begriff denkt man an etwas „Kostbares, Nützliches, Verwendbares“ (Zech 2008, S. 12). Und gerade in der Weiterbildung hat der Begriff vielfach eine positive Konnotation.

Doch was bedeutet Qualität von Weiterbildung? Als erstes muss bedacht werden, dass das Thema Qualität von der Weiterbildung nach Holla „nicht ganz freiwillig“, sondern durch „ökonomische Zwänge“ angenommen wurde (vgl. Holla 2000, S. 19–20). Zu solchen Zwängen gehören Sparpolitik, eine unüberschaubare Vielfalt von Anbietern und Weiterbildungsangeboten, „die den Gesetzgeber zu qualitätspolitischen Maßnahmen zwingen“, ferner der Wettbewerb, „bei dem Qualität als strategischer Vorteil erkannt

worden ist“ etc. (vgl. Holla 2000, S. 20). Vor dem Hintergrund einer gestiegenen Konkurrenz der Weiterbildungsanbieter, veränderter Ansprüche und Erwartungen der Teilnehmenden an die Qualität der Angebote, knapper werdender öffentlicher Mittel etc. hat sich die Diskussion um Qualität in der Weiterbildung in den 1990er Jahren deutlich intensiviert (vgl. Heimlich 2003, S. 3; Holla 2000, S. 20).

Um die Verwendung des Begriffs im Kontext der Weiterbildung klären zu können, wäre es hilfreich, zuerst auf seinen Ursprung bzw. auf seine Verwendung in den wirtschaftlichen Kontexten einzugehen.

In der Industrie wurde in der Vergangenheit der Begriff der Qualität mit technischen Merkmalen definiert: „Hohe Qualität wurde gleichgesetzt mit einer hohen technischen Leistung, einer hohen Festigkeit, einer langen Lebensdauer, verbunden mit einer einwandfreien Funktion und Freiheit von Fehlern.“ (Seghezzi; 1994, S. 5, z.n. Stockmann 2006, S. 2) „Das Konzept der Qualität wurde in der Diskussion häufig mit einer Vorstellung objektiver Kriterien in Verbindung gebracht. In den 1960er Jahren fanden jedoch mit der Berücksichtigung der Kundenperspektive zunehmend subjektive Elemente Eingang in die Qualitätsdiskussion. Der Anwender und Nutzer wurde nach der Zufriedenheit mit dem angebotenen Produkt befragt. Somit konnten auch Dimensionen wie Zweckmäßigkeit, Handhabbarkeit, Ästhetik oder Prestige, das ein Produkt verleiht, zur Beurteilung der Produktqualität herangezogen werden“ (Stockmann 2006, S. 2). Die neuere Qualitätsdiskussion ist durch einen Qualitätsbegriff gekennzeichnet, der Qualität nicht absolut, sondern in Relation zu Erwartungen versteht. Dementsprechend ist Qualität „nicht eine Eigenschaft (z.B. eines Produktes) sondern eine *Relation*, die im Verhältnis von Käufer und Verkäufer, Konsument und Produzent und aufgrund der jeweiligen Wertvorstellungen definiert wird“ (vgl. Küpers 2001, S. 854, z.n. Schiersmann/Weber 2013, S. 144). Qualität wird in der Norm EN ISO 9000 (2005: <http://www.juraforum.de/lexikon>, [letzter Zugriff: 13.07.2015]) als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“, definiert. Im Gabler-Wirtschaftslexikon bedeutet Qualität eine Übereinstimmung von Leistungen mit Ansprüchen. Ansprüche stellen Kunden, Verwender (Konsument/Produzent), Händler und Hersteller (vgl. Gabler-Lexikon [letzter Zugriff: 25.06.2015]).

In der Weiterbildung wird auf diesen Relationsaspekt aus dem ökonomischen Diskurs rekuriert:

„Relativ ist Qualität in Bezug auf Produkte und Leistungen, weil sie unterschiedlich gemessen, beschrieben und verglichen sowie bewertet werden kann. Subjektiv ist Qualität, da die verschiedenen Akteure ihren je eigenen Standpunkt einbringen.“ (Schiersmann/ Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 38–50).

Qualität in der Weiterbildung kann nach Arnold „aus verschiedenen Blickwinkeln“ betrachtet werden: aus Nachfragesicht, aus Anbietersicht, aus betrieblicher Sicht (vgl. Arnold 2010, S. 35–42). Da unterschiedliche Akteure in der Weiterbildung (z.B. Geldgeber, Einrichtungsvertreter, Lehrkräfte, Teilnehmende) unterschiedliche Ziele verfolgen,

hat Qualität immer einen Interessenbezug (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 15). Qualität steht generell in unterschiedlichen Bezügen, die sie relativieren. Neben dem Interessenbezug sind hier auch beispielsweise unterschiedliche Ebenen, die sich auf Qualität beziehen, zu erwähnen: die Ebene der Interaktion, die Ebene der Organisation und die Ebene der Gesellschaft (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 16). Auch der Aspekt der Zeit relativiert den Qualitätsbegriff: Eine Objektivität ist sowohl bei technischen als auch bei sozialen „Produkten“ nur temporär gültig und muss permanent revidiert werden (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 24).

Für das Thema Qualität ist jedoch charakteristisch, dass die „Normierungsperspektive“ ein Qualitätsverständnis in den Blick rückt, das „Festlegungen, Kriterien, Erwartungen voraussetzt“. Somit gleicht Qualitätssicherung der Evaluierung (vgl. Arnold 1991, S. 35, z.n. Hartz/Meisel 2011, S. 16). In diesem Sinne wies Gieseke (1997, S. 36) darauf hin, dass Qualität „notwendigerweise konstruiert“ wird. Die Beschreibung von Kriterien und die Verantwortung hierfür sollen die Erwachsenenpädagogen übernehmen. Gieseke betont die Notwendigkeit der Professionalisierung und Qualitätssicherung, bzw. der Absicherung von Mitarbeiterfortbildung und einer gesellschaftlichen Sicherung der Institutionen (vgl. Gieseke 1997, S. 36). Hartz/Meisel weisen darauf hin, dass Qualitätsfragen bzw. Fragen der Anhebung der Qualitätsstandards stets eng mit Fragen der Professionalisierung und Professionalität in den Diskussionen verbunden seien (Hartz/Meisel 2006, S. 9).

Pädagogische Professionalisierung und Professionalität sind auch deshalb notwendig, weil es äußerst schwierig ist, Qualität im Bildungsbereich zu definieren und nachzuweisen (dazu exemplarisch auch Hartz/Meisel 2011; Arnold 2010; Holla 2000). Bedingt ist das nicht nur durch die Relativität und Subjektivität der Qualität an sich, sondern auch vor allem dadurch, dass sich der Qualitätsbegriff im Kontext der Weiterbildung auf ein auch nur schwer zu fassendes Objekt bezieht: auf Bildung.

Im alltagssprachlichen Verständnis impliziert der Bildungsbegriff Selbstentwicklung und Selbstentfaltung von Persönlichkeit bzw. deutet sowohl auf den Prozess als auch auf das Ziel hin. Doch Bildung erweist sich nach Holla „erst mit Zeitverzögerung in individuellen Lebens- oder Arbeitskontexten“. Daher ist nicht einfach, den Erfolg von Bildung und somit Qualität von Bildungsmaßnahmen einzuschätzen. Bewertungsversuche werden auch noch durch „strukturelle und soziale Einflussfaktoren, die mit Bildung nichts zu tun haben, deutlich erschwert“ (vgl. Holla 2000, S. 28).

Eine kritische Auseinandersetzung gibt es mit der Auffassung aus dem Total Quality Management (TQM), dass sich Qualität primär über die Erfüllung von Anforderungen bemesse und dass über diese Erfüllung allein der Kunde entscheide (über die Diskussion vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 14). In der Literatur zur Weiterbildungsqualität wird darauf erwidert, dass es sich bei Bildung nicht um ein herkömmliches Produkt handle, weil bei Bildungsprozessen das Produkt generell nicht alleine von den Lehrenden erbracht und gewährleistet wird, sondern die Mitwirkung der Teilnehmenden erforderlich sei (vgl. exemplarisch Ambos 2006). Daher sind die Teilnehmenden weniger als Konsumenten,

sondern als „Prosumenten“⁴ zu betrachten (vgl. Stahl 1995 z.n. Hartz/Meisel 2011, S. 14). Arnold betont, dass die Qualität von Produkt und Abnehmer/in der Weiterbildung zusammenfallen (Arnold 2010, S. 42). Darüber hinaus betont Arnold, dass Lernen nicht nur Vergnügen, sondern auch Anstrengung, Mühe bedeute. Weiterbildung muss aber nicht nur „Selbsttätigkeit“ ermöglichen, sondern sogar auf „Selbsttätigkeit“ bestehen – „auch gegen Erlebnis-, Unterhaltungs- und Konsumerwartungen“ (ebd., S. 43). Qualität in der Weiterbildung bedeutet deshalb nach Arnold mehr als Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit (vgl. ebd.).

Dies erschwert die eindeutige pädagogische Qualität von Bildung und impliziert daher auch Probleme bezüglich ihrer Messbarkeit (Ambos 2006). Luhmann spricht von einem „Technologiedefizit“, das er allerdings nicht nur auf Weiterbildung, sondern auf das ganze Erziehungssystem bezieht. Die Notwendigkeit von „Produkten“ wie ausgebildete Personen, Diplome und Zensuren ist weder gesellschaftlich noch marktbezogen valide überprüfbar. Deswegen sind Bildungsorganisationen auf eine „pauschale gesellschaftliche Bestätigung der Notwendigkeit solcher Produktion“ angewiesen (vgl. Luhmann 2002, S. 157).

Holla kommt zum skeptischen Schluss, dass es den Qualitätsbegriff für die Weiterbildung nicht gibt. Deshalb spricht er bei Qualität von einem „Patchwork-Begriff“, der „durch die eklektizistische Übernahme geeigneter Schlüsselkategorien für die Weiterbildung an Kontur gewonnen hat“ (Holla 2000, S. 36).

In der letzten Zeit wird dennoch eine diskursive Konstruktion des Qualitätsbegriffs in einer Multiakteursperspektive vorgenommen, sodass bestimmte inhaltliche Qualitätskriterien, Standards an den Ansprüchen und Interessen anderer Akteure abgearbeitet werden (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 26).

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass Qualität als Verhältnis zwischen Beschaffenheit und Beurteilungskriterien ein normativ-relationaler Begriff ist, der zwischen den Merkmalen einer Sache und den Erwartungen von Personen vermittelt (vgl. Galliläer 2005, S. 23ff., z.n. Dehn 2009, S. 11).

2.6 Qualitätssicherung – Qualitätsentwicklung – Qualitätsmanagement

Diese Begriffe werden häufig synonym verwendet. Doch im Weiterbildungsbereich betonen sie unterschiedliche Aspekte. Während der Begriff „Qualitätssicherung“ die Erfüllung von Qualitätsansprüchen, die Sicherung und Gewährleistung einer klar definierten Qualität, deren Erreichung mit bestimmten Kriterien messbar und beurteilbar ist (vgl. Nötzold 2002: 15; Arnold 2010, S. 11), meint, geht der Begriff „Qualitätsentwicklung“ weiter und beschreibt die kontinuierliche Entwicklung der Organisation und des Systems, in dem sich die betreffende Organisation bewegt (Nötzold 2002, S. 16). Nötzold weist darauf hin, dass sich in der Erwachsenenbildung der Begriff „Qualitätsentwick-

⁴ Als Prosumenten werden Konsumenten bezeichnet, die zugleich Produzenten sind (Gabler-Lexikon: www.wirtschaftslexikon.gabler.de [Abruf am 30.06.2015]).

lung“ durchzusetzen beginne, weil er am deutlichsten darauf abstellt, dass Qualität durch Kommunikation mit allen Beteiligten entwickelt werden muss, und dass es keinen einmal erreichten „Endstand Qualität“ gebe (vgl. Nötzold 2002, S. 16). Ironische Stimmen sprechen dabei von der „Produktion immer höherer Qualität, ohne Ende, bis in den Himmel, bis in die Ekstase des Nichtmehrzuverbesserendenweilperfekten“ (Walasch 2009, S. 342 z.n. Arnold 2010, S. 10–11). Dennoch wird in der Diskussion grundsätzlich nicht abgestritten, dass man Qualität in der Weiterbildung kontinuierlich entwickeln muss.

Beim Qualitätsmanagement handelt es sich im engeren Sinne um die Verfahren und Methoden, mit welchen die Qualität gewährleistet werden soll. Es geht dabei um Steuerung von Prozessen, die zur Erreichung von Qualität notwendig und sinnvoll sind (vgl. Nötzold 2002, S. 15). Der Begriff betont die gestaltbare Seite (vgl. Hartz/Meisel, S. 17). Qualitätsmanagement zielt auf Qualitätsentwicklung, d.h. auf einen Prozess, in dem an der Verbesserung der Qualität gearbeitet wird, wobei den sich ständig veränderten Umweltbedingungen und sonstigen Einflussfaktoren Rechnung getragen werden soll (vgl. Hartz/Meisel 2004, S. 23, z.n. Ambos 2006, S. 148).

Evaluation ist als ein zentrales Element von Qualitätssicherung und -entwicklung zu betrachten: „Qualitätssicherung und -entwicklung [ist] ohne Evaluation des bisher Erreichten faktisch nicht möglich.“ (Ambos 2006, S. 148)

2.7 Qualitätsdebatte in der Weiterbildung

Da der Qualitätsbegriff in der Weiterbildung, so wie oben dargestellt, keine Aufschlüsselung in Bezug auf die Inhalte liefert und auf der anderen Seite Beurteilungskriterien einfordert, ist die Frage nach der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualität sowie nach Verfahren zur Entwicklung und Sicherung der Qualität ein großes Thema in der Erwachsenenbildung. Besonders heftig wurde darüber seit den 1990er Jahren diskutiert. Auf der einen Seite wurde nach Oelkers am Anfang die Vorstellung der Messbarkeit, Planbarkeit und Kontrollierbarkeit der erwachsenenpädagogischen Arbeit und des Lernens der Erwachsenen generell infrage gestellt und die „referenzfreie, unmittelbare Effekterwartung“ von der Pädagogik kritisiert (vgl. Oelkers 1997, S. 22). Eine gewisse Skepsis drückt sich bis jetzt auch bei der Frage aus, ob durch Qualitätsanstrengungen überhaupt „das Richtige“ entwickelt wird. Auf der anderen Seite wurde aber nach Heimlich der Wunsch vieler Bildungsträger nach einer weiteren empirischen Absicherung der Bildungsarbeit immer deutlicher bemerkbar (vgl. Heimlich 2003, S. 3).

Neue Akzentsetzungen erfährt die Qualitätsdebatte vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen: Durch die vergleichenden Bildungstests der Stiftung Warentest wird die Verbraucherschutzperspektive betont. Auf der anderen Seite gibt es mittlerweile gesetzliche Vorgaben für die Qualität von Einrichtungen und Angeboten im Bereich der nach SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA). Demnach müssen sich Träger einem Zertifizierungsverfahren durch unabhängige fachkundige Stellen unterziehen sowie ein Qualitätsmanagementsystem nachweisen (vgl.

Ambos 2006, S. 146). Deshalb verschob sich der Akzent in der Qualitätsdebatte, worauf Meisel (2002) wie folgt hinweist:

„Neu an der Qualitätsdebatte der letzten zehn Jahre ist also nicht die Frage nach der Sicherung und Weiterentwicklung von Bildungsqualität an und für sich. Neu ist vielmehr die Frage, wie und ob sich die unterschiedlichen Absichten, Kriterien und Interventionsformen zu einem für die Gesamtheit der Bildungsorganisationen geltenden Organisations- und Handlungssystem zusammenschließen lassen.“ (Meisel 2002, S. 10) ⁵

Hartz/Meisel weisen darauf hin, dass die Qualitätsdebatte auf unterschiedlichen ordnungspolitischen Ebenen geführt wird: auf der EU-Ebene, der Bundesebene, der Länderebene, der Ebene der Kommunen sowie der Trägerebene. Dies führt auch dazu, dass Qualitätssicherungsstrategien zurzeit schwer durchschaubar seien (vgl. Meisel 2003, z.n. Hartz/Meisel 2006, S. 23). Dennoch hat das Qualitätsthema in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung zu enormen Veränderungen geführt. Von anfänglicher Skepsis gegenüber dieser Thematik, die als Modethema galt, hat sich die Frage nach der Qualität der Weiterbildung und mit ihr nach den in der Praxis anwendbaren Managementmodellen zu einem kontinuierlichen Diskurs entwickelt (vgl. Hartz/Meisel 2002, z.n. Veltjens 2008, S. 11).

2.8 Inhaltliche Zugänge zur Qualität in der Weiterbildung

Nach der Quellenuntersuchung konnte ich die folgenden Zugänge zu der inhaltlichen Seite von Qualität in der Erwachsenen- und Weiterbildung identifizieren:

- 1) *Qualitätsansätze*, die aus dem wissenschaftlichen Diskurs stammen und die den Qualitätsbegriff in Teilqualitäten und Kriterien aufschlüsseln,
- 2) *Anforderungen* auf der ordnungspolitischen Ebene sowie *Standards*, die zur Orientierung und zur Vergleichbarkeit der Anbieter dienen,
- 3) *Qualitätsmanagementmodelle*, die von den Organisationen der Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung eingesetzt werden.

2.8.1 Qualitätsansätze

Bei Qualitätsansätzen handelt es sich um theoretische Modelle, die auf der Kriterien-ebene theoretische Bildungspositionen und Argumente der Weiterbildungsdiskussion operationalisieren (nach Holla 2002, S. 33).

Qualitätsansätze orientierten sich in der Vergangenheit an den Input-Output-Modellen. Bei diesen Modellen wurde die Unterscheidung zwischen Input-Qualität (Organisation, Technik, Personal, Methode etc.) und Output-Qualität (Ergebnisse etc.) eingeführt (vgl. unter anderem Faulstich 1991 in Hartz/Aust 2013). Als problematisch wurde in der wis-

⁵ Hinweise auf Notwendigkeit der Aushandlung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses wurden auch im Abschnitt 2.5 im Zusammenhang mit dem Qualitätsbegriff erwähnt.

senschaftlichen Diskussion dabei betrachtet, dass Maßnahmen zur Sicherung der Veranstaltungsqualität sich insbesondere auf die Input-Qualität (Qualität der Lehrpläne, Kompetenz der Lehrkräfte) konzentrieren, während das eigentliche Lehr-Lern-Geschehen kaum in den Blick genommen wird (vgl. Schrader 2008, S. 74). Schrader nennt zwei Gründe dafür: Zum einen wird angenommen, dass sich Lehr-Lern-Prozesse aufgrund der Vielfalt der Handlungsfelder und Einflussfaktoren kaum standardisiert beurteilen lassen, zum anderen ist da die Tatsache, dass die Lehrkräfte oft neben- oder freiberuflich arbeiten und daher nur schwer in Qualitätssicherungsverfahren einbezogen werden können (vgl. Schrader 2008, S. 74).

Arnold ergänzte das Modell auf der Ebene der Veranstaltung durch die dritte Dimension – die sogenannte Throughput-Qualität – als eine weitere Komponente und somit wurde das Augenmerk stärker auf die Prozessebene (Professionalität der Lehrkräfte, didaktische Aspekte, Infrastruktur) gerichtet. In weiterführenden Überlegungen definierte Arnold vier Erfolgsarten, die Qualität ausmachen: den Legitimationserfolg, den Zufriedenheitserfolg, den Lernerfolg und den Transfererfolg. Dabei werden nicht nur Qualitätskriterien definiert, sondern auch auf mögliche Verzerrungen hingewiesen (vgl. Arnold 2010, S. 42–45).

Häufig wird in der Literatur auch auf das Modell von Gnahs hingewiesen, das Qualität in Systemqualität, Einrichtungsqualität, Programmqualität und Veranstaltungsqualität unterteilt (z.B. vgl. Holla 2002, S. 33)

Die hier als Beispiel erwähnten Modelle operationalisierten die Argumente der Weiterbildungsdiskussion wie Teilnehmerorientierung, Offenheit im Lehr-Lern-Prozess, Lernzielorientierung, Evaluation, Effizienz, Transparenz, Kompetenzentwicklung, Karrierewirksamkeit (vgl. Holla 2002, S. 33). „Signifikant ist für die Annäherung an den Qualitätsbegriff, dass sie ihn in Teilqualitäten und Kriterien aufschlüsseln“ (Holla 2002, S. 33).

2.8.2 Ordnungspolitische Anforderungen und Standards

Bei Anforderungen an die Weiterbildungsqualität handelt es sich um Anforderungen sowohl auf verschiedenen ordnungspolitischen Ebenen an die Träger als auch im Hinblick auf die Maßnahmen. Sie werden im Zusammenhang mit der Zertifizierung von Weiterbildungsorganisationen einerseits und der Anstrengungen zur Verbesserung des Verbraucherschutzes andererseits entwickelt und enthalten somit bestimmte Qualitätsvorgaben.

Die Bundesagentur für Arbeit definiert und beschreibt im Hinblick auf die Durchführungs- und Umsetzungsqualität der Maßnahme z.B. die folgenden „Wertungsbereiche“: Teilnehmerinformation, Maßnahmenverlauf, -konzeption und -durchführung, Qualifikation und Einsatz des Personals und der Organisation, räumliche Bedingungen/technische Ausstattung, Evaluation, Teilnehmerbefragung (Bundesagentur für Arbeit, S. 2015).

Wie schon erwähnt, ist der Nachweis eines angemessenen Qualitätsmanagements für die bundesverantwortete berufliche Weiterbildung im Rahmen der Bundesagentur für Arbeit zur Pflicht gemacht worden (§ 84 Punkt 4 SGB III, z.n. Hartz/Meisel 2006, S. 36). In der von den Ländern verantworteten allgemeinen Weiterbildung werden jedoch unterschiedliche Strategien verfolgt (Hartz/Meisel 2006, S. 36). Dies hat laut Hartz/Meisel einerseits zu einer Vielfalt und einer „enormen“ Produktivität geführt. Auf der anderen Seite ist es infolge dieser Entwicklung zu einer fehlenden Transparenz und zur Gefahr der „Zerfaserung“ gekommen (vgl. ebd.). Schiersmann spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit von Standards, die eine Vergleichbarkeit der Qualitätskonzepte ermöglichen und ihre Angemessenheit für Weiterbildung überprüfbar machen könnten (vgl. Schiersmann 2002, S. 25, z.n. Hartz/Meisel 2006, S. 36). Im Vergleich zu Leitlinien, Richtlinien, Anforderungen sind Standards laut Schiersmann stärker normiert, sie stellen engere Vorgaben dar. Sie werden im Gegensatz zu Leitlinien operationalisiert und messbar gemacht. Die Standards können mehrere Funktionen erfüllen, z.B. Fokussierung auf besonders wichtige Aspekte, Beschreibbarkeit der Organisation und ihrer Leistung, Vergleichbarkeit der Angebote untereinander (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 35). Schiersmann hat 2002 ein „Strukturmodell für die Analyse von Qualitätskonzepten“ mit folgenden inhaltlichen Dimensionen von pädagogischer Qualität vorgeschlagen:

- 1) Qualität der Lehr-Lern-Prozesse einschließlich der Lerninfrastruktur,
- 2) Qualität der organisationalen Dimension,
- 3) Qualität gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen (Schiersmann 2002).

Ein ausführlicher Standardkatalog wurde für die Bildungsberatung entwickelt. Die wichtigsten Akteure des Bildungsberatungsprozesses, die ihre Qualitätsansprüche und ihr Qualitätsverständnis in diese Aushandlung von Qualität einbringen, wurden im Modell von Schiersmann/ Bachmann/Dauner/Weber (2008, S. 27) dargestellt (s. Abb. 5).

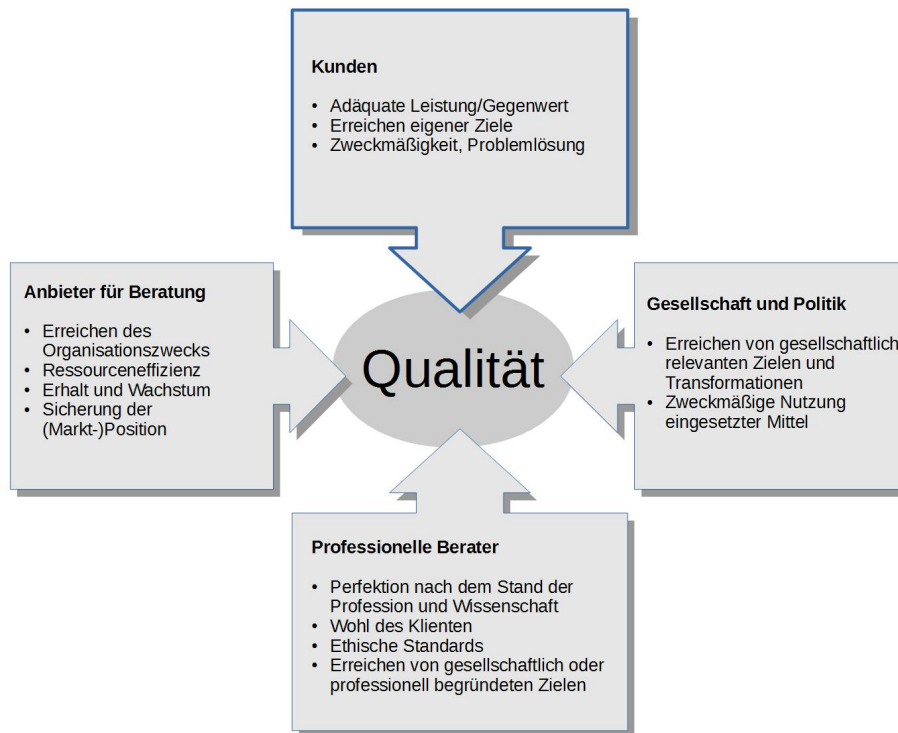


Abb. 5 Qualitätsansprüche und das Qualitätsverständnis verschiedener Akteure (Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 27)

Der von diesen Autoren herausgearbeitete Standardkatalog für die die Bildungsberatung enthält die folgenden fünf Elemente: Beratungsprozess, Beraterin und Berater, Organisation, Gesellschaft, Übergreifende Standards (Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 38–50). Diese Standards sind im Grunde auf die gesamte Weiterbildungspraxis übertragbar. Als die wichtigsten Akteure der Weiterbildung kann man dementsprechend Teilnehmende, Weiterbildungsanbieter, Gesellschaft und Politik sowie Lehrkräfte betrachten. Die Qualitätsstandards sollen in der Aushandlung der Interessen und Ansprüche dieser Akteure präzisiert werden.

Zum Schluss kann man auf die Anmerkung von Hartz/Meisel (2011, S. 36) hinweisen, dass bei Qualität aktuell „mehr die Gemeinsamkeiten als die Differenzen zwischen den Ansätzen in den Vordergrund gestellt werden“. Es bleibt aber offen, „ob sich die unterschiedlichen ordnungspolitischen Ebenen und Bildungsbereiche in Verbindung bringen lassen“ (ebd.).

2.8.3 Qualitätsmanagementmodelle

Es folgt nun ein Überblick über die wichtigsten Qualitätsmanagementmodelle, die in der Weiterbildung Anwendung finden. Qualitätsmanagementmodelle kann man in Anlehnung an Stockmann als eine Basis zur Entwicklung von *Qualitätsmanagementsystemen* (*Qualitätssicherungssystemen*) innerhalb einer Einrichtung definieren, die die Erfüllung der Qualitätsanforderungen sicherstellen sollen und die vom Management festgelegt wurden. Ein Qualitätsmanagementsystem umfasst nach Stockmann die Organisations-

struktur, Verantwortlichkeiten, Prozesse und Mittel zur Verwirklichung des Qualitätsmanagements (vgl. Stockmann 2002b, S. 4).

Wie schon erwähnt, ist der Weiterbildungsbereich von einer nahezu unüberschaubaren Vielfalt an Konzepten geprägt (z.B. Veltjens 2006, S. 1). In allen 16 Bundesländern liegen laut Veltjens nicht nur spezifische gesetzliche Rahmenbedingungen vor, sondern innerhalb eines Landes kann es auch noch zu einer unterschiedlichen, von den jeweiligen politischen Ressorts abhängigen bildungspolitischen Förderpraxis und damit Strukturbildung kommen (Veltjens 2006, S. 1).

Verschiedene Qualitätskonzepte lassen sich in zwei Gruppen unterteilen:

- 1) Konzepte, die von den Einrichtungen selbst entwickelt und umgesetzt werden, die also auf dem Prinzip der Selbstevaluation beruhen,
- 2) Konzepte, die von Dritten konzipiert und eingesetzt werden, also auf einer externen Evaluation beruhen (Gnahn 2005, S. 2).

Der Vorteil der Selbstevaluation besteht nach Einschätzung von Gnahn in einer „großen Nähe in Begrifflichkeit und Struktur zum pädagogischen Denken“ und in einer hohen Akzeptanz bei den Beschäftigten. Die Selbstevaluation bietet die Chance für die Einrichtungen, einen eigenen Weg der Qualitätssicherung zu finden, somit fördert sie Vielfalt in Lösungswegen und kreative Lösungen. Der große Nachteil besteht jedoch z.B. darin, dass sie vorrangig nach innen gerichtet ist und für die Kunden deshalb kein aussagekräftiges Qualitätssignal liefert (vgl. ebd., S. 8–9). Zudem ist sie eher unverbindlich und kann als Alibi missbraucht werden, um weitergehende Qualitätskonzepte zu meiden (vgl. ebd.). Selbstevaluative Qualitätskonzepte werden auch deutlich von den sonst am Markt befindlichen Qualitätskonzepten inhaltlich und methodisch beeinflusst (vgl. ebd., S. 2).

Zu den Konzepten, die von Dritten konzipiert wurden, gehören z.B. die aus dem wirtschaftlichen Sektor stammende ISO-Normenreihe (z.B. DIN EN ISO 9000). Bei ISO handelt es sich um Konzepte, die Mindestanforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem definieren und die vollständige Dokumentation der Arbeitsabläufe zum Ziel haben. Bei solchen organisationslastigen Modellen wird aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive kritisiert, dass der Fokus dabei auf den organisationalen Abläufen, die den Lehr-Lern-Prozess vorbereiten, liegt, sodass die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse selber nicht ausdrücklich genug in Betracht gezogen wird, somit wird ein wesentlicher Teil der pädagogischen Arbeit nicht aufgegriffen. Als problematisch wird auch die alleinige Ausrichtung an der Zufriedenheit der Teilnehmenden angesehen (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 69–70). Bei der Diskussion Mitte der 1990er Jahre um die Normenreihe DIN ISO 9000–90004 wurde von Akteuren aus dem Bereich der Weiterbildung deshalb die Befürchtung geäußert, dass „pädagogische Zielsetzungen damit einer nach außen vorzeigbaren marktorientierten Etikettierung und Plakettensicherung in der Weiterbildung weichen müssten“ (Krug 2002, S. 38).

Unter den Modellen, die speziell für den Weiterbildungsbereich entwickelt wurden, hat sich das Modell der Lernerorientierten Qualitätssicherung (LQW) besonders unter den

öffentlichen Trägern etabliert. Der Ansatzpunkt des Modells ist eine Definition von „gelingenem Lernen“. Dies schafft einen einrichtungsindividuellen Referenzpunkt. Die anderen Qualitätsaspekte bilden als organisatorische Ermöglichungsbedingungen von Lernen die sogenannten „Kontexte des Lernens“: die Qualität des Lehrens, die Qualität der Lerninfrastruktur und die Qualität der organisationalen Prozesse (vgl. Zech 2006, S. 39). Die Mindestanforderungen und elf Qualitätsbereiche sind im Modell vorgegeben. Dadurch wird die Vergleichbarkeit der Einrichtungen trotz der Spezifität aufgrund des individuellen Leitbildes erreicht. Als maßstabsbildende Kriterien werden unter anderem der Lernerfolg und die Zufriedenheit der Teilnehmenden genannt. Die Lehrenden werden als wichtige Stakeholder stärker in den Evaluationsprozess einbezogen (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 79–82; Zech 2006; Rädiker 2010, S. 140–141).

Hartz/Aust weisen jedoch darauf hin, dass kein Qualitätsmodell an sich eine Verbesserung in der Lehr-Lern-Interaktion garantiere, das betrifft auch das LQW-Modell (vgl. Hartz 2013, S. 158). Der Grund dafür ist nach Hartz/Meisel (2011, S. 103), dass das Qualitätsmanagement und das professionellen pädagogischen Handeln unterschiedlichen Logiken folgen: „Qualitätsmodelle zielen auf eine Perfektionierung der Organisationsprozesse, die die konkrete Lehr-/Lernsituation umschließen. Ein organisationsbezogenes Qualitätsmanagement hat eine Standardisierung des Handelns durch festgelegte Verfahrensschritte zur Begrenzung von Unsicherheit und qualitativen Mängeln zum Ziel“ (ebd.). Es zielt auf die Ausblendung des Subjektiven und die Hervorhebung von Transparenz. Professionelles pädagogisches Lehrhandeln zeichnet sich dagegen durch „situative Kompetenz“ (Kade 1990, z.n. ebd.). Dies bedeutet, dass nicht Einheitlichkeit wie bei Organisationen, sondern *fallbezogene* Varianz die Spezifität professionellen Handelns ist (ebd., Kursiv im Original).

Empirische Studien von Hartz zeigen, dass die nach dem LQW arbeitenden Organisationen (vor allem sind das Volkshochschulen) vorwiegend im managementbezogenen, organisatorischen Bereich von der Implementierung profitieren, nicht aber im mikrodidaktischen Bereich der Lehr-Lern-Interaktion, denn eine Komponente ist nur sehr begrenzt von diesen Modellen beeinflussbar: die Lernenden (vgl. Hartz 2011). Insofern verweisen diese Befunde laut Hartz/Aust „auf die Grenzen der Managebarkeit von Lehr-Lernqualität durch ein formalisiertes Qualitätsmanagementsystem“ (Hartz/Aust 2013, S. 174). Qualitätsmanagementsysteme sollen laut Hartz/Aust auf die „Zentralität der Lernenden“ reagieren: Sie sollen die Einbindung der Lernenden in den Qualitätsentwicklungsprozess zu einer Anforderung an QM-Modelle machen. Eine weitere Empfehlung beinhaltet die höhere Beachtung der Lehrenden zur Entwicklung von Qualitätsstrategien, denn „die Lehrkompetenz modelliert zu einem großen Teil sowohl die Zufriedenheit als auch den Lern- und Transfererfolg“ (vgl. ebd., S. 174).

2.9 Qualitätsmanagement und Evaluation

Konzepte des Qualitätsmanagements und der Evaluation haben nach Stockmann viele Gemeinsamkeiten: Vor allem sind beide Konzepte auf Qualitätsverbesserung ausge-

richtet: Qualitätsmanagement und Evaluation wollen – wenn auch in unterschiedlicher Weise – rationale Entscheidungsgrundlagen für das Management schaffen. Zudem erwarten Mitarbeiter und Bürger, dass Entscheidungen nachvollziehbar legitimiert werden (vgl. Stockmann 2002b, S. 24-25).

Der fundamentale Unterschied⁶ zwischen den beiden Konzepten besteht vor allem darin, dass QM-Modelle allumfassende Systeme der Qualitätssicherung darstellen, während Evaluation jedoch vor allem eine Informationsbeschaffungs- und Bewertungsfunktion hat. Mit Evaluationen werden zielgerichtet Daten erhoben, bewertet und Handlungsempfehlungen abgeleitet. Doch die Handlungsentscheidungen und die Umsetzung liegen außerhalb des Evaluationsverfahrens (vgl. Stockmann 2002b, S. 27). In der Weiterbildung wurde deshalb bemängelt, dass „Evaluationsergebnisse meistens ohne Konsequenzen blieben, da sie nicht eingebunden seien in systematische Verwendungskonzepte“ (Veltjens 2008, S. 39).

Auf der anderen Seite weist Stockmann darauf hin, dass TQM-Konzepte für die Qualitätsentwicklung von Non-Profit-Organisationen nicht ausreichen. Diese benötigen die Konzepte und Instrumente der Evaluation (Stockmann 2006, S. 94), weil sich Evaluationen Stockmann zufolge nicht nur auf die Variablen, die für die Entwicklung absatzfördernder Strategien von Bedeutung sind, beschränken. Die Zielgruppen sollen aus einem Leistungsangebot einen möglichst optimalen Nutzen ziehen, ohne dass dadurch andere benachteiligt werden. Evaluationen bieten größere Partizipationschancen. Sie sind zudem komplexer angelegt, umfassen Ziel- und Nichtzielgruppen, intendierte und nichtintendierte Effekte sowie den gesellschaftlichen Kontext (Stockmann 2006, S. 93). Da Evaluation andererseits keine Entscheidungs- oder Managementkomponente enthält, ist eine Verbindung zwischen Evaluation und einem Managementsystem nach Stockmann zwingend erforderlich (ebd., S. 95). Im LQW-Modell gehört „Evaluation der Bildungsprozesse“ zu einem unabdingbaren Qualitätsbereich im Kreislauf eines „Qualitätsentwicklungs- und -testierungsprozess[es]“ (vgl. Zech 2006, S. 42).

Holla (vgl. 2002, S. 88, z.n. Veltjens 2008, S. 40) beschreibt das gegenwärtige Zusammenspiel von Evaluation und Qualitätsentwicklung als eine Suchbewegung. Evaluation entdeckt, beschreibt, erschafft und konstruiert Qualität und bettet diese in einen Zyklus von Definieren und Festlegen, Umsetzen und Kontrollieren ein. Im Verständnis der Qualitätsmanagementmodelle ist Evaluation nach Veltjens jedoch mehr als ein Mittel zum Zweck. Die Managementverfahren arbeiten mit Evaluationsmethoden und enthalten Anforderungen an Evaluation. Evaluationsverfahren müssen ausgewiesen und deren systematische Ergebnisverwendung nachgewiesen werden (vgl. Meisel 2001, S. 113ff.; Holla 2002, z.n. Veltjens 2008, S. 41). Dabei folgen sie immer dem „Plan-Do-Check-Act-Zyklus“: Sie planen, setzen um, kontrollieren und verbessern (vgl. Veltjens 2008, S. 41).

Veltjens kommt bei dem Vergleich der beiden Konzepte für die Weiterbildung zu dem Schluss, dass in einem übergeordneten Sinne Evaluation im Rahmen der Qualitätsma-

⁶ Hier werden nur die grundsätzlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede behandelt. Mehr dazu s. Stockmann 2002b.

nagementdiskussion als ein System von aufeinander bezogenen Evaluationsaktivitäten zur Erfüllung der Managementanforderungen beschrieben werden könne. Ob und inwieweit die Evaluationsergebnisse dann Verwendung im Sinne eines ganzheitlichen Organisationsentwicklungsprozesses finden, ist abhängig vom Umgang der Organisationen mit dem angewendeten Managementsystem selbst (ebd.).

Es gibt aber auch einen anderen Aspekt, den man bei den beiden Konzepten QM und Evaluation immer in Betracht ziehen soll: Die beiden Konzepte laufen die Gefahr, dass sie „zu einem teuren Ritual verkommen, wenn sie eher taktisch als umsetzungsorientiert verwendet werden“ (vgl. Stockmann 2000, S. 15, z.n. Stockmann 2002b, S. 25).

In diesem Zusammenhang sollte man dessen bewusst sein, dass Qualitätsmanagement Einrichtungsressourcen bindet, Zeit und Geld kostet. Deshalb ist laut Gnahs (2007) bei jeder Initiative (bzw. bei jeder Qualitätsmaßnahme) auch zu fragen, wie sich Kosten und Nutzen zueinander verhalten:

„Es ist zu fragen, ob noch genügend Zeit und Kraft bleibt, um das umzusetzen, was die Qualität steigert und auch die Organisation entwickelt. Es ist immer wieder zu fragen, [...] ob der gewählte QM-Ansatz für die je spezifische Situation der Einrichtung ‚passt‘ [...], ob der Einsatz von QM andere als die vorgegebenen Zwecke verfolgt bzw. unerwünschte Nebenwirkungen hat.“ (Gnahs 2007, S. 112).

Im Hinblick auf die Untersuchungsobjekte dieser Masterarbeit (Evaluationsfragebögen) ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass die Beschäftigung der Weiterbildungseinrichtungen mit Qualität (dazu s. auch Abschnitt 2.8.2) nicht nur als „erwünscht“ betrachtet, sondern auch ausdrücklich gefordert wird.⁷ Daher kann man davon ausgehen, dass die meisten Anbieter die Evaluationsfragebögen zur Befragung der Teilnehmenden im Rahmen von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen einsetzen, unabhängig davon, in welchem Rahmen diese Maßnahmen erfolgen bzw. ob sie in ein QM-Modell eingebettet sind oder ob sie im Rahmen einer Selbstevaluation erfolgen. Die Untersuchung zu QM-Modellen von den VHSn, die mir Fragebögen zur Verfügung gestellt haben, ergab beispielsweise, dass sie mit verschiedenen QM-Modellen (OES plus, EfsM, Selbstevaluation) arbeiten, zwei VHSn arbeiten hingegen mit LQW.

Für die Untersuchung liefert der oben beschriebene Diskurs zudem die wichtige Erkenntnis, dass Evaluation Qualität „erschafft und konstruiert“. In Bezug auf Evaluation von Programmen weist Stockmann auf Folgendes hin: Da die Kriterien zur Bewertung von Programmen dazu genutzt werden, die Qualität zu bewerten, kann eine solche Wert- oder Nutzenbestimmung auch als „*Maß für die Qualität*“ eines Programms, einer Maßnahme oder eines Dienstleistungsangebots verwendet werden. In diesem Fall stellen die bewerteten Evaluationskriterien gleichzeitig auch ‚Qualitätskriterien‘ dar“ (so z.B.

⁷ Hartz/Aust verweisen auf die Daten aus dem Jahr 2010, die im Rahmen des Weiterbildungsmonitors des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung erhoben wurden: Zum Zeitpunkt der Erhebung verfügte lediglich ein Fünftel der Weiterbildungseinrichtungen nicht über ein Qualitätsmanagement-Zertifikat (vgl. Schmidt-Hertha/Aust 2012. In: vgl. Hartz/Aust 2013, S. 158).

bei Vedung 1999, S. 223; Kursiv im Original / z.n. Stockmann 2006, S. 167). Für die Untersuchung der Fragebogenformulare, mit welchen Fremdsprachenkurse evaluiert werden, bedeutet das, dass Evaluationskriterien, die in den Fragebogenformularen verwendet werden, als Maßstäbe der Fremdsprachenanbieter für Qualität in Bezug auf ihre Bildungsmaßnahmen anzusehen sind.

3. Sprachenbereich der Weiterbildung

3.1 Sprachenbereich der Weiterbildung vor dem Hintergrund des steigenden Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen und der Sprachenpolitik

„Die Sprache ist der Kern unserer Kommunikation. Über Sprachen nehmen wir Kontakt zu anderen Menschen auf, mithilfe von Sprache äußern wir unsere Wünsche, Bedürfnisse, Hoffnungen und Ängste. Sie kann Türen öffnen, aber auch Distanziertheit schaffen“ (Nauch et al. 2008: 139f, z.n. Boysen 2013, S. 27).

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit wird zurzeit auf verschiedenen politischen und bildungspolitischen Ebenen betont.

Die OECD (The Organisation for Economic Cooperation and Development) zählt die „effektive Anwendung von mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnissen“ in unserer Gesellschaft zu einer Schlüsselkompetenz „für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft“ (OECD 2005, S. 12). Von der Vollversammlung der Vereinten Nationen war das Jahr 2008 zum „Internationalen Jahr der Sprachen“ erklärt worden, „damit Sprachen in ihrer Vielfalt eine angemessene Würdigung und Förderung erfahren“ (Hufeisen 2008, S. 4).

Die EU betrachtet die Mehrsprachigkeit vor allem als ein wichtiges Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit. Die Europäische Kommission bezieht sich auf Studien zum „Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit“, die besagen, dass „zu vielen“ europäischen Unternehmen Geschäftsmöglichkeiten aufgrund mangelnder sprachlicher und interkultureller Kenntnisse entgehen. „Eine professionellere mehrsprachige Kommunikation ist also dringend notwendig.“ Deshalb wurde es zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik erklärt, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte (EU [letzter Zugriff am 09.10.2015]).

Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen ist heutzutage sehr hoch und steigt kontinuierlich an. Laut v.d. Handt geben rund 75 Prozent der bei den Industrie- und Handelskammern angesiedelten Betriebe und rund 22 Prozent der Handwerksbetriebe Fremdsprachenbedarf an. Der Bedarf ist laut v.d. Handt noch viel höher, als er sich in den Statistiken ausdrückt, weil die meisten Lernenden nie ein ausreichendes Niveau an Sprachbeherrschung erreichen (v.d. Handt 2002a, S. 13).

Entwicklung des Anteils der Unterrichtsstunden in Kursen im Programmbereich Sprachen

2013:	43,5%
2012:	42,4%
2011:	41,9%
2010:	41,3%
2009:	41,7%

Abb. 6 VHS-Statistik (Huntemann/Reichart 2014, S. 7)

Es ist also kein Wunder, dass der Sprachenbereich zu den traditionell bedeutsamen Programmbereichen in der Weiterbildung gehört. An den Volkshochschulen hat der Sprachenbereich den stärksten Anteil an den Kursveranstaltungen. Im Berichtsjahr 2013 hat sich diese Sonderstellung laut der Volkshochschulstatistik weiter verfestigt mit inzwischen fast 44 Prozent aller Unterrichtsstunden (Huntemann/Reichart 2014, S. 7–8, s. Abb. 6).

Für die öffentlichen Institutionen trägt der Sprachenbereich einen nicht unerheblichen Teil zur Kostendeckung für die Gesamteinrichtung bei und in bestimmten Marktsegmenten konnten sich privatwirtschaftlich agierende Bildungsbereiche etablieren (v.d. Handt 2002a, S. 6).

In Anlehnung an Auerheimer, der „Anlässe und Herausforderungen“ für die interkulturelle Pädagogik in Deutschland erwähnt, kann man drei Faktoren in Bezug auf die steigende Rolle der Mehrsprachigkeit hervorheben:

- 1) die *Zuwanderung* von Arbeitskräften und *Flüchtlingen* aus vielen außereuropäischen Regionen,⁸
- 2) die *Öffnung der Grenzen zwischen den EU-Staaten* und die dadurch geförderte Mobilität⁹,
- 3) die *Globalisierung* durch „die endgültige Herstellung eines globalen Marktes für Produkte, Arbeitskräfte, Informationen und Finanztransfers“ (vgl. Auerheimer 2010, S. 7).

In Bezug auf den zweitgenannten Faktor wird in der Literatur erwähnt, dass die EU, die einen Zusammenschluss von Staaten und Kulturräumen darstellt, die Erhaltung der Regionalkulturen Europas als eine der Grundvoraussetzungen innerer Stabilität betrachtet. Die kulturelle Vielfalt kann aber nur erhalten werden, wenn die Sprachen, die die Kulturen tragen, selbst erhalten bleiben. Vor diesem Hintergrund hat sich die EU vor ihren

⁸ Nach Mecheril waren „noch nie so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderungen von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt zu verändern“ (Mecheril 2010, S. 7, Hervorhebung im Original).

⁹ In Bezug auf Mobilität kann man auf das „Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern“ vom 30.07.2004 und Art. 4 vom 27.07.2015 hinweisen.

Anfängen an auf eine Politik der Mehrsprachigkeit festgelegt (Metzler Lexikon 2010, S. 273).

Mit dem letztgenannten Faktor der Globalisierung hängen auch zwei weitere Faktoren zusammen, die man ergänzend in Anlehnung an Hornberg/Weber (2000) und Hufeisen (2008) erwähnen kann:

- 1) alltäglich gewordene Begegnungen mit Menschen, die eine fremde Sprache sprechen (Hufeisen 2000),
- 2) durch die Informations- und Kommunikationstechnologien zunehmende Sprach- und Kulturkontakte in Europa sowie weltweit (vgl. Hornberg/Weber 2000).

Bei der Frage, ob die Globalisierung und moderne Medien für die Multikulturalität und Mehrsprachigkeit förderlich sind, weisen Hornberg/Weber auf „eine äußerst ambivalente Entwicklung“ hin und dabei auf zwei Szenarien: Auf einer Seite können Individuen die Besonderheiten anderer Kulturen kennenlernen und in einen mehrsprachigen Kontakt eintreten. Auf der anderen Seite verlieren die Individuen die Offenheit für andere Kulturen und deren Besonderheiten, da durch die „geforderte Kommunikative Effizienz bei der Nutzung der global verwendeten Sprache(n) das sachorientierte Sprechen dominiert“. Dies würde dann „zu einer global-vernetzten Weltkultur“ führen, in der die Einzelkulturen nivelliert werden; dort befänden sich die Regional- und Lokalkulturen und ihre Sprachen in einer weitestgehend isolierten Position und sähen sich in ihrer Existenz noch stärker bedroht als prestigeschwache („größere“) Nationalsprachen (Hornberg/Weber 2000, S. 34).

In der fachdidaktischen Literatur wird mit Besorgnis darauf hingewiesen, dass der hohe Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in der Realität auf das Englische beschränkt (vgl. v.d. Handt 2002a, S. 13) sei. Die Bundespolitik kann einen unmittelbaren bildungspolitischen Einfluss auf das Sprachenlernen der Bevölkerung jedoch nur im Bereich der Schulen ausüben, in denen selten gelernte Sprachen (SLS) keine Rolle spielen. In der Erwachsenenbildung haben SLS ein umso größeres Gewicht. Natürlich kann man nach v.d. Handt niemanden zwingen, aus bildungspolitischen Gründen eine bestimmte Sprache zu lernen. Doch man muss Lernmöglichkeiten vorhalten, was öffentlichen Einrichtungen vor dem Hintergrund der immer knapper werdenden Fördermittel schwer fällt (ebd., S. 13–14).

„Die Devise des lebenslangen Lernens“ gilt nach v.d. Handt auch und besonders für das Erlernen von Sprachen, und zwar aus den folgenden Gründen: Auf einer Seite sind weder Bedürfnisse noch der gesellschaftliche Bedarf vorhersehbar. Auf der anderen Seite bleibt eine einmal erreichte Sprachkompetenz nicht aus sich heraus erhalten, sondern bedarf des „Erhaltungslernens“, sodass die Aufgabe der Weiterbildung darin zu sehen ist, sowohl das Lernen von neuen Sprachen als auch das „Erhaltungslernen“ und „Weiterlernen“ von schon einmal gelernten Sprachen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 14).

Zu einer Einordnung und Kontinuität des Lernens bedarf es aber „einer gemeinsamen Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken und Qualifikationsnachweisen in der europäischen Spracharbeit“ (GER

2003). Mit dem GER liegt ein Modell vor, das eine solche Einordnung und Kontinuität des Lernens ermöglicht (vgl. ebd., S. 14), denn mit dem GER ist es möglich geworden, Sprachkompetenzen nach bestimmten Kriterien zu beschreiben (vgl. Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2013, S. 10). Das schulische Lernen könnte sich dann v.d. Handt (2002a, S. 15) zufolge in einem solchen Kontinuität stiftenden Modell (wie GER) vor allem auf eine Entwicklung von Lernstrategien konzentrieren, während die Weiterbildung sich auf aktuelle und konkrete Bedürfnisse fokussieren soll.

3.2 Begriffsklärung: Fremdsprache, Zweitsprache, DaF/DaZ

Da in dieser Arbeit die Evaluationsfragebögen aus den Programmbereichen Fremdsprachen, DaF und DaZ untersucht werden, sollte geklärt werden, was unter diesen Begriffen zu verstehen ist.

Die Begriffsunterscheidung kommt aus dem Bereich der Sprachdidaktik. Wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerb (vgl. Boysen 2013, S. 28).

In der Spracherwerbsforschung wird der Terminus „Muttersprache“ eher nicht verwendet, da er nicht eindeutig ist bzw. nicht zwingend die „Sprache der Mutter“ meint, stattdessen hat sich der Begriff „Erstsprache“ etabliert. Im allgemeinen Sprachgebrauch findet der Begriff „Muttersprache“ dennoch weiterhin Verwendung. Die Erstsprache wird in der Regel von Geburt an – also bereits lange vor den ersten institutionalisierten Sprachkontakten – ungesteuert erworben (Boysen 2013, S. 28).

Der Fremdsprachenerwerb als sprachwissenschaftlicher Terminus meint die Aneignung weiterer Sprachen in deutlichem zeitlichen Abstand vom Beginn des Erstspracherwerbs (vgl. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2010, S. 92). Eine Fremdsprache wird grundsätzlich als gesteuert betrachtet (Boysen 2013, S. 29). „Fremdsprache“ wird im deutschen Sprachraum laut dem Metzler Lexikon (2010, S. 276) häufig als Oberbegriff benutzt: Man spricht von „Fremdsprachen“, wenn die Aneignung der Sprache außerhalb des Zielsprachigen Raums stattfindet: z.B. lernen Erwachsene an einer VHS Russisch. Die Erstsprache oder eine andere Sprache stehen in diesem Lernprozess „als Medium für klärende Unterrichtsprozesse zur Verfügung“. Inhalt und Progression werden außerdem nach angenommenen Interessen von Lernern strukturiert und evtl. auch bildungspolitisch gesteuert (vgl. Ahrenholz 2013, S. 3).

Mit „Zweitsprache“ hingegen werden Sprachen bezeichnet, deren Aneignung innerhalb des Zielsprachigen Raums erfolgt und zwar vorrangig ungesteuert durch Kontakt in Begegnungssituationen (Metzler Lexikon 2010, S. 276).). Die Fremd- und Zweitsprachen werden als unterschiedlich schwer wahrgenommen und in der Regel nur unvollkommen erworben (ebd., S. 277).

Dementsprechend unterscheiden sich die Begriffe „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) und „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ): Während der Begriff „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) sich auf das Erlernen des Deutschen außerhalb von deutschsprachigen

Umgebung, also nicht in deutschsprachigen Regionen bezieht, erfolgt die Sprachaneignung bei „Deutsch als Zweitsprache“ im Land der Zielsprache (z.B. in Deutschland) und durch reale, bedeutsame Kommunikation sowie im Wesentlichen ohne Unterstützung von Sprachunterricht. Doch eine „solche dichotomische Gegenüberstellung“ für die Begriffe DaF und DaZ ist nach Ahrenholz zu einfach. Man spricht von DaF z.B. bei Sommerkursen oder anderen kurzfristigen Aufenthalten in deutschsprachigen Regionen (vgl. Ahrenholz 2013, S. 4). Laut Metzler Lexikon können Fremdsprachen- und Zweitspracherwerb nicht trennscharf voneinander unterschieden werden. Das wird im Fall von Zweitsprachenunterricht (z.B. Sprachkurse für Migranten/innen in Deutschland im Rahmen sogenannter Integrationskurse) besonders einsichtig (Metzler Lexikon 2010, S. 276).

Die beiden Pole „im Wesentlichen mithilfe von Unterricht“ (DaF) und „im Wesentlichen in und durch Kommunikation und ohne Hilfe von Unterricht“ (DaZ) als Bezugspunkte beizubehalten, ist zwar für die wissenschaftliche Analyse in Bezug auf die Sprachaneignung sinnvoll (vgl. Ahrenholz 2013, S. 4). Doch für die Analyse der Qualitätsvorstellungen der Anbieter ergibt eine solche Polarisierung wenig Sinn. Es werden Fragebögen aus dem „Sprachenbereich“ analysiert. Zum Sprachenbereich zählen hier Fremdsprachenkurse sowie DaF-/DaZ-Kurse, weil es sich bei allen diesen Kursen um Entwicklung der Sprachkompetenz der erwachsenden Teilnehmenden in anderen (neuen) Sprachen (nicht in einer Erstsprache) handelt, sodass man von Gemeinsamkeiten in den Qualitätsvorstellungen in Bezug auf Inhalte und Methoden ausgehen kann. Bei allen drei Bereichen wird hier der Begriff „Fremdsprachen“ (auch in Komposita) jedoch als Oberbegriff verwendet. Dafür spricht, dass man den Begriff „Fremdsprachen“ – wie oben dargestellt – mit einer Steuerung in der Lehr-Lern-Situation verbindet.

3.3 Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung

Aus der Perspektive der modernen Fachdidaktik soll der Fremdsprachenunterricht¹⁰ in erster Linie die Fähigkeit in der Kommunikation in der Zielsprache entwickeln (exemplarisch vgl. Storch 1999, S. 15).

Die Beherrschung der Kompetenzniveaus im GER ist nicht an die Beherrschung konkreter sprachlicher Strukturen gekoppelt, stattdessen wird mittels Kannbeschreibungen festgelegt, welche Kenntnisse oder Fertigkeiten Lernende entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln. Dies macht deutlich, dass nicht Grammatikstrukturen, sondern die sprachliche Handlung und der Weg dahin im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen und zum freien Anwenden der Sprache führen sollen (vgl. Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2013, S. 10). Es handelt sich um das Prinzip der Handlungsorientierung. Lernende sollen dazu befähigt werden, in bestimmten Kontexten sprachlich zu handeln (vgl. ebd.). In der Literatur wird aber häufig darauf

¹⁰ Der Begriff „Unterricht“ beinhaltet nach Siebert (Online-Wörterbuch EB, [letzter Zugriff am 18.09.2015]) die Gestaltung von institutionalisierten Lehr-Lern-Situationen. Er stammt aus der Schulpädagogik und ist in der Literatur der Erwachsenenbildung ein relativ unbeliebter Begriff. Mehr dazu s. Abschnitt 7.2.2.2.

hingewiesen, dass man jedoch nicht für jede Sprache einen gleich hohen Grad an Kompetenz, schon gar nicht in allen Fertigkeitsbereichen ansetzen soll, „damit das bildungspolitische Ziel einer Mehrsprachigkeit nicht illusionär bleibt“ (v.d. Handt 2002a, S. 14). Eine dritte Fremdsprache kann weitgehend auf rezeptive Teilfertigkeiten beschränkt bleiben (ebd.).

Bei der Frage nach Standards für Fremdsprachenunterricht muss als erstes bedacht werden, dass der GER keine Bildungsstandards darstellt, es ist nur eine „Messlatte“, mit der man Niveaus bestimmen und Konzeptionen miteinander vergleichen kann (vgl. Quetz 2010a, S. 45). Bildungsstandards gibt es derzeit nur im schulischen Bereich für die Sprachen Englisch und Französisch: es handelt sich dabei um Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003, 2004, in: Leupold 2010, S. 50). Der GER dient dabei für die Definition der Abschlussniveaus fremdsprachlichen Lernens vom Primar- bis zum Sekundarbereich II. Das KMK-Kompetenzmodell (s. Abb. 19), mit dem Kompetenzbereiche für Fremdsprachen festgelegt werden, wird in der fachdidaktischen Literatur häufig aufgegriffen. Auch in dieser Masterarbeit wird es für die Analyse der Fragebögen verwendet (mehr dazu s. Abschnitt 7.2.2.3.1).

Bemerkenswert ist, dass das KMK-Modell nicht nur kommunikative, sondern auch interkulturelle und methodische Kompetenzen berücksichtigt. Bei dem modernen Konzept des Fremdsprachenunterrichts rücken (inter-)kulturelle Aspekte immer stärker in den Fokus, „insofern Sprache, Sprachgebrauch und Kultur in einer engen Verbindung stehen“ (Rost-Roth 2013, S. 60). Auerheimer weist darauf hin, dass es in der Fachdidaktik inzwischen „Common Sense“ geworden sei, dass der Fremdsprachenunterricht auch „interkulturelle Bildung“ intendieren (Auerheimer 2010, S. 122) und nicht nur Sprachkenntnisse vermitteln sollte. Bezüglich der Kompetenzen für Fremdsprachen gibt es eine Debatte darüber, inwiefern und wie der Fremdsprachenunterricht nicht nur interkulturelle Kompetenzen, sondern auch literarische, ästhetische und soziale Kompetenzen vermitteln soll (vgl. z.B. Zidatiß 2010, S.62-63).

Zu weitgehenden Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist auf die sogenannten Integrationskurse in Deutschland hinzuweisen, die als Ziel nicht nur den Aufbau von Sprachkenntnissen setzen, sondern auch die Vermittlung von Rechtsordnung, Kultur und Geschichte Deutschlands (vgl. Decker 2013, S. 354). Beides – sprachliches wie gesellschaftliches Orientierungswissen – gilt als unabhängige Voraussetzung dafür, dass „Ausländer [...] mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können“ (§ 43, Abs. 2 AufenthG, 2008, z.n. Decker 2013, S. 354).

Bei den Lerninhalten gibt es zudem eine Debatte in der Fachdidaktik, in welchem Verhältnis allgemeine (und sozio-kulturelle) Lernziele einerseits und Lernziele auf der Basis von Bedarfsanalysen und praktischen Verwendungsmöglichkeiten andererseits in der Weiterbildung zueinander stehen sollen (in Anlehnung an Quetz 2002, S. 31–32). Obwohl auch viele VHS berufsbezogene Sprachkurse (z.B. Wirtschaftsenglisch) anbieten,

ist eine stärkere Berücksichtigung berufsbezogener Interessen nach Quetz (ebd.) „nach wie vor die Domäne der privaten Anbieter, die mit Unternehmen kooperieren und maßgeschneiderte Kurse anbieten“. Ergänzend kann ich aus eigener Erfahrung darauf hinweisen, dass auch betriebliche Anbieter häufig „maßgeschneiderte“ Fremdsprachenkurse anbieten (wenn es beispielsweise um Versetzung der Mitarbeiter auf Dienstposten ins Ausland geht).

Grundsätzlich wird in der Literatur betont, dass Teilnehmende an Sprachkursen (besonders in den öffentlichen Einrichtungen) oft divergierende Interessen (z.B. berufsorientiert, touristisch etc.) haben. Daher gibt es in der Fachdidaktik eine Forderung nach der „Individualisierung des Lernens“ (Metzler Lexikon 2010, S. 37), wobei der Begriff „Binnendifferenzierung“ häufig Verwendung findet. Binnendifferenzierung in der Zielsetzung bedeutet nach Quetz z.B., dass man neben dem Kern des Unterrichtsgeschehens phasenweise die Interessen einzelner Gruppen von Lernenden aufgreift (vgl. Quetz 2002, S. 47–48). Es scheint auf den ersten Blick, dass der Begriff „Binnendifferenzierung“ in der Fachdidaktik dem Begriff „Teilnehmerorientierung“ in der Erwachsenenbildung entspricht. Doch bei näherer Betrachtung fällt auf, dass die Akzente unterschiedlich gesetzt sind. Der Begriff „Teilnehmerorientierung“ impliziert im breiten Sinne den „Partizipationsgedanken“, der über die Kundenorientierung „mit der Betonung der Dienstgesinnung der Weiterbildung“ hin zur „bewussten Einbeziehung der Teilnehmenden auf verschiedenen didaktischen Ebenen“ hinausgeht (vgl. Holm 2012, S. 5). Bei dem Begriff „Binnendifferenzierung“ liegt der Akzent dagegen nicht auf Partizipation, sondern auf dem Umgang der Lehrenden mit der Heterogenität der Lerner, der Fokus ist dabei vor allem auf die Mikroebene gerichtet. Auf der Mesoebene wird die Aufgabe der Weiterbildungseinrichtung z.B. darin angesehen, den „organisatorischen Rahmen zu schaffen, indem sie versucht, durch ein hinreichend differenziertes Angebot die Heterogenität der Kurse klein zu halten“ (Quetz 2002, S. 48).

Bei der Frage nach Berücksichtigung von Besonderheiten des Fremdsprachenlernens im Erwachsenenalter wird in der Literatur auf den aktuellen Forschungsstand hingewiesen, der tendenziell gegen die Hypothese einer zeitlich eindeutig fixierbaren, biologisch basierten kritischen Phase beim Erwerb oder Erlernen einer Fremdsprache spricht (vgl. Grotjahn/Schlak 2010, S. 256). Es wird allerdings angemerkt, dass mit zunehmendem Alter Variablen wie kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeit immer bedeutsamer werden (vgl. z.B. Hyltenstam/Abrahamsson 2003, z.n. Grotjahn/Schlak 2010, S. 254).

In der fachdidaktischen Literatur wird betont, dass es eigentlich keine erwachsenenspezifischen Methoden gibt, sondern bestenfalls „eine lernerorientierte Auswahl aus gängigen Verfahren“ (Quetz 2010b, S. 296). Da alle aktuellen Sprachtests (z.B. Cambridge-Tests für Englisch oder TELC für verschiedene Sprachen) in erster Linie Kompetenzen im Hören, Lesen oder Schreiben prüfen und meist auch eine mündliche Komponente enthalten, wird in der Praxis „kommunikativ und kompetenzorientiert“ gearbeitet (vgl. Ahrens/Weise 2005, in: Quetz 2010b, S. 296). Dabei kommen authentische Materialien zum Einsatz, die oft schon in aktuellen Lehrwerken zu finden sind (Quetz 2010b, S. 296). Grammatik- und Wortschatzarbeit bilden nach wie vor ein wichtiges Element der

meisten Kurse auf Anfängerniveau, denn „viele Erwachsene haben das Bedürfnis zu verstehen, was sie üben und lernen sollen“ (ebd.). Und obwohl Aufgabenorientierung¹¹ das aktuelle Leitkonzept in der Didaktik nach Quetz nicht nur in der Weiterbildung geworden ist, sieht der meiste Unterricht in der Praxis sehr traditionell aus (vgl. Quetz 2010b, S. 296–297).

4. Fremdsprachenanbieter

4.1 Fremdsprachenanbieter: Begriffsklärung, Abgrenzung zu den Begriffen „Träger“, „Verband“, „Einrichtung“

Verglichen mit Schule und Hochschule ist die Weiterbildung gekennzeichnet durch Vielfalt der Lernmöglichkeiten und -orte, Unübersichtlichkeit der Anbieter und „Weichheit“ der Systemstrukturen (Faulstich/Zeuner 2010, S. 175). In der Literatur unterscheidet man als erstes zwischen Weiterbildungseinrichtungen (= -anbietern), -trägern und -verbänden (z.B. Nuissl/Brandt 2008). *Weiterbildungsanbieter* werden von Nuissl/Brandt (2008) als „alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter“, die „Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten“, definiert. *Weiterbildung* umfasst nach Nuissl/Brandt (2008) „alle organisierten Bildungsangebote, die sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richten“. „*Weiterbildungsträger*“ ist ein anderer Begriff, dabei sind Institutionen gemeint, die „rechtliche und tatsächliche Verantwortung für die Weiterbildungseinrichtung“ tragen und somit „die Voraussetzung für die Weiterbildungsarbeit“ legen (vgl. Gnahs, z.n. Nuissl/Brandt 2008). Bedeutende Weiterbildungsträger sind der Staat (Bund, Länder und Kommunen), gesellschaftliche Großgruppen (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften etc.) sowie private Träger (z.B. Betriebe und Einzelpersonen). „Träger“ und „Anbieter“ fallen bei privaten Bildungseinrichtungen oft zusammen, sodass sich ein synonyme Gebrauch durchsetzen konnte (Nuissl/Brandt 2008, S. 29–30). Dollhausen weist z.B. auf eine unscharfe Begriffsverwendung in der BSW-Studie hin (vgl. Dollhausen 2010, S. 46). Bei dem Begriff „*Verband*“ handelt es sich jedoch um einen Zusammenschluss von Einrichtungen (Nuissl/Brandt 2008, S. 30). Der Begriff „*Einrichtung*“ hängt inhaltlich näher mit dem betriebswirtschaftlichen Aspekt und dem Begriff „*Organisation*“ zusammen, während man bei den Begriffen „Träger“ und „Verband“ eher an „*Institution*“ bzw. an den gesellschaftlichen Aspekt denkt.

Für diese Masterarbeit werden vor allem die Begriffe „Anbieter“, „Träger“ und „Einrichtungen“ relevant. Sie werden in den o.g. Bedeutungen verwendet.

Als Fremdsprachenanbieter werden in dieser Arbeit diejenigen Weiterbildungsanbieter berücksichtigt, deren Angebote Fremdsprachen beinhalten. Dazu gehören z.B. Programmbereiche Fremdsprachen, DaF/DaZ an den Volkshochschulen, Sprachenzentren

¹¹ Der Begriff „Aufgabenorientierung“ bedeutet in der Fachdidaktik, dass die „Aufgabe“ eine zentrale Stellung im Unterricht einnimmt. Unter „Aufgabe“ versteht man ein Lernarrangement, nach dem die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert werden (Metzler Lexikon 2010, S. 7).

von Organisationen (Betrieben), private Sprachschulen und Bildungszentren sowie z.B. ausländische Kulturzentren (weil die Verbreitung bestimmter Nationalsprachen zu einem wichtigen Ziel solcher Kultureinrichtungen gehört). Weiterbildungsorganisationen, die Fremdsprachen (z.B. Business-Englisch) nur zusätzlich zum Hauptangebot oder nur gelegentlich anbieten, werden hier nicht berücksichtigt. Als Fremdsprachenanbieter werden also solche Anbieter in Betracht gezogen, die Möglichkeiten zum Lernen von Fremdsprachen nicht nur einmal oder hin und wieder, sondern durchgehend anbieten.

Unter deutschen Fremdsprachenanbietern werden solche Einrichtungen verstanden, die Sprachkurse in Deutschland durchführen, sowie solche, die von Deutschland aus Kurse im Ausland für ihre deutschen Kunden organisieren. Zu den russischen Anbietern zählen dementsprechend Einrichtungen, die ihre Sprachkurse in Russland anbieten.

4.2 Klassifizierung der Fremdsprachenanbieter

Die Frage, wie man Institutionen der Weiterbildung ordnen kann, war häufig eine der Hauptschwierigkeiten in verschiedenen Länderstudien (vgl. Faulstich 2007, S. 63). Das Problem ergibt sich daraus, dass die Weiterbildungslandschaft, die sich in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt hat, sehr heterogen und vielfältig ist (exemplarisch Dollhausen 2010; Nuissl/Brand 2008; Faulstich 2007).

Traditionelle Systematik von vielfältigen institutionellen Formen unterschied seit den 1970er Jahren zwischen geschlossenen und offenen Institutionen, d.h. zwischen Institutionen, deren Bildungsangebote nur für Mitglieder oder Mitarbeiter bestimmt sind, und Institutionen, deren Bildungsangebote allen Interessenten offenstehen (vgl. Hamacher 1976, S. 51, z.n. Nolda 2008, S. 105). Neuere Systematiken nehmen als Kriterium laut Nolda nicht die Zugänglichkeit, sondern die Abhängigkeit der Institutionen von Zuwendungs- und Auftraggebern. Es wird zurzeit meistens zwischen den öffentlichen und den partikularen (die Belange von Großgruppen wie Gewerkschaften oder Parteien vertretenden Bildungsträgern), den betrieblichen Bildungsabteilungen in den kommerziellen Weiterbildungsunternehmen unterschieden (vgl. Nolda 2008, S. 105). Es wird in der Literatur jedoch auf zunehmende „Verwischungen“ hingewiesen: Öffentliche Erwachsenenbildungsträger, z.B. Volkshochschulen, werden ausgegliedert aus Verwaltungen, agieren kommerziell, werden teilweise zu Eigenbetrieben (Faulstich 2007, S. 64). Systemstrukturen der Weiterbildung haben sich insgesamt in Richtung Marktbezogenheit verschoben. Immer mehr Institutionen agieren kommerziell und entsprechend verändern sich dann auch die Profile (Dollhausen 2005, z.n. Faulstich 2007, S. 65).

Eine Klassifizierung von Weiterbildungseinrichtungen wird auch von Schrader (2008) vorgenommen. Schrader bezieht sich auf die neo-institutionalistische Forschung, die betont, dass Organisationen nicht nur Ressourcen, sondern auch Legitimationen benötigen, und unterscheidet Weiterbildungsorganisationen danach, ob sie sich bei der Erbringung der Leistung auf öffentliche oder auf private Interessen berufen (vgl. Schrader 2008, S. 113). Somit kommt Schrader auf insgesamt vier Typen von Organisationen je nach „Reproduktionskontexten“: Staat und Gemeinschaften (die sich auf öffentliche In-

teressen berufen), Markt und Unternehmen (die sich durch private Interessen legitimieren) (vgl. Schrader 2008, S. 114–116).

In dieser Arbeit wurde bei der Klassifizierung der Anbieter, die mir Fragebögen zur Verfügung gestellt haben, die traditionelle Systematisierung nach öffentlichen, betrieblichen, kommerziellen und partikularen Bildungsträgern gewählt, denn bei der Polarisierung der öffentlichen und privaten Interessen (wie bei Schrader 2008) wären z.B. Sprachenzentren von Ministerien (ich habe zwei Fragebögen von solchen Einrichtungen erhalten) einem bestimmten „Reproduktionskontext“ nur schwer zuzuordnen: Auf einer Seite gehören Sprachenzentren zu den „innerbetrieblichen Weiterbildungsabteilungen, die sich an einen geschlossenen Adressatenkreis (die Mitglieder des Unternehmens) wenden“ (Schrader 2008, S. 115), d.h. zum Bereich der Unternehmen. Doch Ministerien selbst sind keine kommerziellen Unternehmen, sie agieren im öffentlichen Interesse und gehören somit zum öffentlich-rechtlichen Bereich. Da die Einordnung mir dabei nicht eindeutig erschien, wurde in dieser Masterarbeit die traditionelle Trägerunterscheidung gewählt. Diese Unterscheidung wird nicht nur auf deutsche (bzw. in Deutschland agierende), sondern auch auf russische (in Russland agierende) Anbieter übertragen.

4.3 Deutsche Fremdsprachenanbieter

Als der größte Anbieter von Sprachkursen in Deutschland werden häufig VHSn in der Literatur genannt (z.B. Quetz 2010b, S. 294; Huneke 2013, S. 16). Die VHSn arbeiten unabhängig von der Rechtsform als kommunale Weiterbildungszentren und tragen zur lokalen Daseinsvorsorge bei. Kennzeichen der VHS-Arbeit ist ihre prinzipielle Offenheit für alle, die durch weltanschauliche und parteipolitische Unabhängigkeit, wohnortnahe Angebote und eine kostengünstige Preisgestaltung gesichert wird (vgl. Bastian/Frieling: Wörterbuch der EB 2010, S. 297–298).

Die Volkshochschulen (insgesamt 948) werden in der Literatur auch als der größte Anbieter für DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung in Deutschland genannt. Die VHS-Statistik weist für das Berichtsjahr 2010 insgesamt 31.141 DaF-Kurse aus. Die Angebote reichen von spezialisierten Angeboten für höhere EU-Beamte über die Studienvorbereitung, berufliche Gründe und allgemeines Sprachlerninteresse bis hin zu Sprachkenntnissen, die vom Zuwanderungsrecht gefordert werden (vgl. Deker, F5, in: Huneke 2013, S. 16–17). Laut der VHS-Statistik für das Jahr 2013 dominiert der Sprachenbereich von „Deutsch als Fremdsprache“ mit einem Unterrichtsstundenanteil von 47 Prozent. Hierunter werden auch die vom Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in Auftrag gegebenen Integrationskurse gezählt. Dieses Fachgebiet verzeichnet mehr als doppelt so viele Unterrichtseinheiten pro Kurs als die wichtigste Fremdsprache Englisch, die wie in den Vorjahren auch im aktuellen Berichtsjahr erneut um 0,5 Prozentpunkte zurückgeht. Der Anteil der Unterrichtsstunden am Programmbereich Sprachen beträgt jetzt 20,6 Prozent. Auch bezogen auf die Belegungen führt erstmals „Deutsch als Fremdsprache“ mit 30,8 Prozent aller Belegungen vor Englisch mit 28,2 Prozent (9) (VHS-Statistik, Berichtsjahr 2013, S. 9). Neben Englisch sind Spanisch, Ita-

lienisch und Französisch die am häufigsten gelehrt Sprachen; aber an großen VHSn kann man oft viel mehr Sprachen im Angebot finden. Die zwölf Berliner Volkshochschulen bieten das größte Sprachenprogramm Berlins. Zurzeit werden über 40 Sprachen angeboten (www.berlin.de/vhs/kurse/sprachen [letzter Zugriff: 20.09.2015]).

Unter den wichtigen Anbietern werden auch die Carl Duisberg Centren und das Goethe-Institut mit Inlandskursen für Deutsch als Fremdsprache genannt (vgl. Quetz 2010b, S. 294). Doch laut Angaben des BSW liegen die VHSn im Vergleich zu diesen Einrichtungen weit vorn. Das prägt das öffentliche Bild der VHS als „Sprachenschule“ (ebd.).

Nuissl/Brandt weisen jedoch darauf hin, dass Angebote zum Fremdsprachenlernen neben den VHSn vor allem von privaten Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden. Die kommerziellen (privaten) Einrichtungen sprechen zahlungskräftige Adressaten speziell in den Bereichen von Fremdsprachen und Datenverarbeitung (EDV) an und beteiligen sich intensiv an der Konkurrenz um öffentliche Mittel vor allem des Sozialgesetzbuches III (SGB III) (vgl. Nuissl/Brandt 2009, S. 32). Im Sprachensektor entfällt etwa die Hälfte des gesamten Angebots auf kommerzielle Sprachschulen, die VHSn halten ein Drittel und Firmenkurse sowie Sprachreisen teilen sich ein weiteres Fünftel des Angebots (Nuissl/Brandt 2009, S. 43).

Der Fremdsprachenbereich ist bei großen Unternehmen und bei einigen Behörden auch in Form von Sprachlernzentren (z.B. als Referat innerhalb einer Behörde) vertreten. Innerbetriebliche Anbieter arbeiten in Anbetracht der Aufgabe, dem Unternehmen dasjenige Potenzial an Arbeitskräften zur Verfügung zu stellen, das zur Erreichung des Betriebsziels erforderlich ist (vgl. Wittwer: Wörterbuch der EB, 2010, S. 39).

Als ein Hindernis für die Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenbereich wird die Beschäftigungsstruktur genannt: Einige wenige hauptberuflich Tätige sind zwar professionell ausgebildet, arbeiten aber eher organisatorisch als im Unterricht. Der Unterricht wird wiederum von weniger gut qualifizierten Teilzeitkräften, darunter viele Muttersprachler ohne didaktische Ausbildung beherrscht. Aus diesem Grund wird die systematische Fortbildung der Lehrenden als eine Hauptaufgabe bei der Qualitätssicherung betrachtet (vgl. Quetz 2010b, S. 295). Die Situation bei allen Trägern der Weiterbildung wäre nach Quetz nur durch stabile Beschäftigungsverhältnisse zu ändern, wie sie im Grunde kaum zu finanzieren sind (ebd.).

4.4 Russische Fremdsprachenanbieter

Der Zugang zu Informationen über russische Anbieter war für mich nur über Internetquellen möglich. Allerdings gibt es im Internet insgesamt nur wenige zuverlässige Quellen zum Weiterbildungsbereich. Es gibt zudem offensichtlich keine öffentlichen Statistiken (wie die Volkshochschulstatistiken oder AES), sodass man sich nur ein sehr allgemeines Gesamtbild von der Situation in der Weiterbildung in Russland verschaffen kann.

Einen großen Teil der staatlich finanzierten Weiterbildung stellen Fortbildungen und Umschulungen von Beschäftigten im öffentlichen Bereich dar (z.B. Fortbildungen für Hochschuldozenten). Da solche Weiterbildungsmaßnahmen und entsprechende Anbieter nur für Mitarbeiter bestimmter Institutionen zugänglich sind, sind sie als betriebliche Anbieter zu betrachten. Private Anbieter sind laut Elisarowa¹² (vgl. 2005, S. 10) etwa zu gleichem Maße auf der Weiterbildungslandschaft vertreten, aber sie orientieren sich hauptsächlich auf gewinnbringende, meistens kurzfristige Angebote. Obwohl durch den Markt eine Menge neuer Formen von Erwachsenenbildung ins Leben gerufen wurden, wird kritisiert, dass sie vorwiegend auf einen unmittelbaren Nutzen sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Anbieter ausgerichtet sind, sodass Bedürfnisse der Bevölkerung insbesondere in Bezug auf allgemeine Bildung weitgehend unbefriedigt bleiben. Die berufliche Weiterbildung ist in erster Linie an der Beseitigung von „blinden Flecken“ aus der beruflichen Praxis orientiert und jagt den immer höheren Anforderungen im Berufsleben hinterher. Da die Lerninhalte von Weiterbildungsmaßnahmen deshalb sehr unsystematisch konzipiert werden, kommt es zu einem Bruch zwischen den erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten und den Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten (dazu vgl. Elisarowa 2005, S. 12). Als Hindernis zur Entwicklung von Weiterbildung werden von den Autoren Probleme mit der rechtlichen Basis genannt: Im Artikel zur Weiterbildung im russischen Bildungsgesetz wird nur die berufliche Weiterbildung behandelt, der Begriff „Erwachsenenbildung“ ist da erst überhaupt nicht vertreten (vgl. Agapowa 2008, S. 7; Elisarowa 2005, S. 14).

Wenn man russische Weiterbildungseinrichtungen in Bezug auf Finanzierungsquellen und Zugang untersucht, so fällt auf, dass solche Anbieter wie die Volkshochschulen in Deutschland mit einem Anteil öffentlicher Finanzierung und mit einem offenen Zugang auf der russischen Weiterbildungslandschaft nicht vertreten sind. Es gibt zwar immer mehr Bürgerinitiativen sowie verschiedene frei zugängliche Weiterbildungseinrichtungen, die sich zum Teil als „narodnyi universitet“ („Volkshochschule“) bezeichnen, doch deren Finanzierung erfolgt zum Teil durch die Teilnehmenden selber in Form von Gebühren und zum Teil durch Sponsoren (private Geldgeber), sodass die finanzielle Basis solcher Einrichtungen sehr instabil bleibt (dazu vgl. Agapowa 2008, S. 7; Kolesnikowa 2007, S. 85).

Und dabei kann Russland auf eine reiche Tradition im Volkshochschulwesen zurückblicken. Schon 1897 wurden Volkshochschulkurse für Arbeiter in Moskau eingerichtet, wo berühmte Moskauer Professoren wie Setschenow, Reformatski etc. lehrten. Seit 1906 gab es Volkshochschulverbände in Moskau, Petersburg, Astrachan, Samara, Saratow und in anderen Städten Russlands (vgl. Kolesnikowa 2007, S. 86). Volkshochschulen existierten in großer Zahl auch in der Sowjetunion (die Teilnahme war gebührenfrei): in den 1970er Jahren zählte man laut Werschlowski (2004) 50.000 VHS mit insgesamt zehn Millionen Teilnehmenden. Doch seit den Reformen an der Wende der 1980er und 1990er Jahre hörte die staatliche Finanzierung auf, sodass das Volkshochschulwesen zusammenbrach. Es gibt mittlerweile zwar zahlreiche Kurse für Erwachsene, die auf

¹² Die russischen Quellen werden in meiner freien Übersetzung zitiert.

Basis von Hochschulen, Universitäten und Fachhochschulen angeboten werden. Sie sind im gewissen Sinne als Nachfolger der VHSn zu betrachten. Doch im Unterschied zu VHSn sind die Angebote dieser Einrichtungen sehr pragmatisch ausgerichtet, zudem existieren sie – wie schon oben erwähnt – auf kommerzieller Basis und werden vor allem von den Gebühren der Teilnehmenden finanziert. Eine Ausnahme bilden Bildungseinrichtungen für Ältere („Universitäten des dritten Lebensalters“), die teilweise oder sogar vollständig vom Staat finanziert werden (dazu vgl. Kolesnikowa 2007, S. 84–87).

Ob der Fremdsprachenbereich bei den betrieblichen Anbietern sowie bei Einrichtungen für Ältere und anderen Anbietern in Russland vertreten ist, lässt sich anhand von Internetquellen nicht herausfinden. Da gerade Fremdsprachenkenntnisse (vor allem in Englisch) generell sehr gefragt sind und da laut Untersuchungen, auf die sich Iwanowa (2010) bezieht, über die Hälfte der Schulabsolventen mit ihren Fertigkeiten in Fremdsprachen unzufrieden sind und die Kluft zwischen dem Gelernten in der Schule und der beruflichen Praxis beklagen, ist zu vermuten, dass der Fremdsprachenbereich auch in Russland ein wichtiges Segment der Weiterbildung darstellt und dass Fremdsprachenkurse in verschiedenen Gruppen von WB-Einrichtungen angeboten werden. Und in Anbetracht unzähliger Angebote privater Anbieter im Internet¹³ kann man davon ausgehen, dass der Fremdsprachenbereich der Weiterbildung in Russland weitgehend von privaten Anbietern (Sprachschulen und Bildungszentren) dominiert wird (dazu vgl. Agapowa 2008, S. 5). Aus diesen Gründen konnte ich nur mit privaten Anbietern (russische Sprachschulen) im Rahmen dieser Untersuchung Kontakt aufnehmen.

Das Thema Qualität scheint noch keinen großen Einzug in den russischen Weiterbildungsbereich gefunden zu haben. In den Literaturquellen aus dem Internet gibt es zwar Artikel zu den Themen Qualität und Evaluation im Bildungsbereich (z.B. Sagwodskina [letzter Zugriff am 09.10.2015]), aber kaum in Bezug auf die Weiterbildung. Es sieht so aus, dass ordnungspolitische Bemühungen sich auf Lizenzierungsanforderungen beschränken: die Einrichtungen sollen z.B. nachweisen, dass sie über Räumlichkeiten, Lehrkräfte etc. verfügen (zur Lizenzierung vgl. Zentr Obrasowanija [letzter Zugriff am 09.10.2015]). Doch es scheint, dass es keinen äußeren Zwang (zumindest für private Anbieter) gibt, sich mit Qualität zu befassen.

5. Theoretischer Hintergrund für diese Arbeit

5.1 Organisationen als Systeme

Da Qualitätsvorstellungen von Organisationen (Fremdsprachenanbietern) im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses dieser Arbeit stehen, scheint der organisationstheoretische Rückgriff sinnvoll zu sein. Vorstellungen und Theorien über Organisationen gibt es viele: von den traditionellen bürokratiethoretischen Ansätzen unterscheiden sich handlungstheoretische, situative, strukturalistische, neo-institutionalistische, organisationskulturelle Perspektiven und viele mehr (vgl. Kieser/Ebers 2006, z.n. Zech 2010b, S. 12).

¹³ Im Internet konnte ich beispielsweise Fremdsprachenangebote von Sprachschulen und Bildungszentren in verschiedenen Regionen Russlands in sehr großer Zahl finden.

In dieser Arbeit wird auf die Systemtheorie aufgegriffen. Da man in der klassischen Systemtheorie das Analog-Modell und das Binär-Modell der Logik¹⁴ voneinander unterscheidet, wird der Unterschied zwischen den beiden logischen Modellen berücksichtigt.

„Der bekannte Systemtheoretiker Niklas Luhmann nimmt die Ansätze des radikalen Konstruktivismus auf und überträgt sie auf soziale Systeme. Er differenziert die Systemebenen, indem er soziale Systeme in Interaktionen, Organisationen und Gesellschaften unterteilt“ (Loibl 2003, S. 20, Luhmann 1987). Durch die Vielfalt der Möglichkeiten in der modernen Gesellschaft entsteht das Problem der unüberschaubaren Komplexität, sodass es die Bildung sozialer Systeme bedingt, da sonst menschliche Existenz nicht denkbar wäre (vgl. Loibl 2003, S. 20). „Für den Menschen scheint die Frage nach dem Sinn grundsätzlich zu sein, sodass soziale Systeme für personale Systeme die Bildung und Erhaltung von Sinn Grenzen zur Verfügung stellen“ (ebd.).

Soziale Systeme werden nach Luhmann auf operativer Ebene durch Kommunikationen gebildet (vgl. Luhmann 2002, S. 14), sodass sie primär als Kommunikations- und nicht als Handlungssysteme betrachtet werden (vgl. Loibl 2003, S. 21). Organisationen werden in der Systemtheorie von Luhmann als „formalisierte soziale Systeme“ verstanden, als „rekursive Netzwerke der Kommunikation von Entscheidungen, die wechselseitig füreinander Prämissen bilden, welche dann weiteres Entscheiden in gewisse Bahnen lenken“ (Zech 2010b, S. 12). Die Kommunikationen selbst richten sich an den Relevanzen für das System aus, d.h. an dem, was für das System operativ bedeutsam ist. Relevanzen können in der Umwelt des Systems vorliegen oder im System selbst (ebd., S. 14).

Luhmann ordnet die Wirklichkeit also auf der Grundlage der Unterscheidung System/Umwelt. Er begreift Umwelt als Verlängerung der Handlungssequenzen des Systems nach außen. Für ihn wird die Einheit der Umwelt durch das System konstituiert, während die Umwelt als Negativ-Korrelat des Systems gesehen wird (Dieckmann 2005, S. 190). Die Organisationen übernehmen die kommunikative Grundunterscheidung – den Code – von dem Funktionssystem, dem sie sich in erster Linie zuordnen (Zech 2010b, S. 14). Durch Orientierung an einem „binären“ Code, wie z.B. zahlungsfähig/zahlungsunfähig für das Wirtschaftssystem, erreichen Funktionssysteme deutliche Sinn Grenzen zur Umwelt (eine sogenannte „operative Schließung“) (vgl. Schäffter 2001, S. 48; vgl. Luhmann 1997, S. 760, z.n. Schäffter 2001, S. 85).

Auf der Basis ihres Codes entwickeln Systeme ihre Identität. Luhmann führte nach Dieckmann ein neues Paradigma ein: Differenz von Identität und Differenz.¹⁵ Dabei ist der Begriff „Differenz“ grundsätzlich ein Bestandteil des Analog-Modells. Differenz ist

¹⁴ Das Binär-Modell wurde von Parmenides in seinem durch Platon überlieferten Diskurs entwickelt. Parmenides setzt seinen Reflexionsgang ab gegen das Modell „das Ganze und seine Teile“ (vgl. Dieckmann 2005). Bei der Unterscheidung zwischen dem Analog-Modell und dem Binär-Modell der Logik wird hier auf die Interpretation von Dieckmann (2005) Bezug genommen.

¹⁵ Nach Dieckmann begibt sich Luhmann mit dieser Leitdifferenz seiner Auffassung nach in die Nähe der Logik Hegels, von der er sich jedoch klar abgrenzt: Luhmann betont die Unterschiedlichkeit (Differenz) von Identität und Differenz, während Hegel umgekehrt die Verbundenheit (Identität) von Identität und Differenz zum höchsten Punkt seiner Logik erhebt (Dieckmann 2005, S. 77).

die Aufteilung gegebener Einheiten in Teilelemente nach dem klassischen Modell Substanz/Akzidens. Dieses Analog-Modell der Unterscheidung bestimmt auch die gesamte logische Komponente in Luhmanns Werk (vgl. Dieckmann 2005, S. 77).

In Bezug auf das Erziehungssystem charakterisieren Luhmann/Schorr das Funktionssystem Erziehung mit der Codierung einer sozialen Selektionsfunktion und schlagen hierzu folgende Duale vor: Lob/Tadel (Verhaltensebene), Versetzung/Nichtversetzung bzw. Abschluss/Nichtabschluss (Ebene der Karriere) sowie positive Zensur/negative Zensur (Sachebene) (vgl. Schäffter 2001, S. 86). Die Anwendung dieser Codierung auf Weiterbildung wird in der Literatur als problematisch betrachtet.

Bei der Suche nach einem passenden Code für das System Pädagogik leitet Kade die gesellschaftliche Funktion von Pädagogik aus einem Vermittlungsproblem ab und schlägt die Unterscheidung vermittelbar/nicht vermittelbar vor (vgl. Schäffter 2001, S. 89). Anzumerken ist dabei, dass für Luhmann eine binäre Codierung „vollständig universell und weltadäquat“ ist, sodass „diese Attribuierung“ nicht zur „Zweiheit in der Einheit“, sondern zur Einheit führt. Denn wo etwas vollständig ist, da ist dieses Etwas ganz erfasst (vgl. Dieckmann 2005, S. 80). Dieckmann (2005) kommt zum Schluss, dass Luhmanns Unterscheidungen folglich einheitsbezogen und nicht binär, sondern *dual* sind. Das trifft auch für die Entgegensetzungen zu, z.B. für die Unterscheidungen Recht-Unrecht und Wahrheit-Unwahrheit (vgl. ebd., S. 80). Bei dieser Logik trifft das die o.g. Codierungen für das Erziehungssystem und für das Weiterbildungssystem.

Bei der Suche nach einer für die Weiterbildung adäquaten Organisationstheorie entwickelt Schäffter (2001) Ansätze einer reflexiven Institutionalisierung von „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“. Er führt die Unterscheidung zwischen alltagsgebundenem und funktional institutionalisiertem Lernen ein und schlägt vor, „Erwachsenenbildung umfassender als ein Zusammenspiel von alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen“ (ebd., S. 23) zu verstehen. Schäffter weist dabei auf ein Spannungsfeld hin: „Jede Veranstaltung der Erwachsenenbildung und damit jede institutionalisierte Lernsituation“ lässt sich als „ein kleines funktional strukturiertes Sozialsystem“ auffassen, das „sich zu seiner alltagsweltlichen Umwelt sinnstiftend abgrenzt und dabei mehr oder weniger komplexe Binnenstrukturen unter pädagogischen Relevanzen ausdifferenziert“ (ebd., S. 221). Bei diesem Vorgang handelt es sich nach Schäffter um einen Systembildungsprozess. Die Grenze zwischen den beiden Welten wirkt anziehend („attraktiv“) oder abstoßend („Lernzumutung“), nicht aber indifferent (vgl. ebd., S. 221).

Die Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens resultieren Schäffter zufolge allerdings „nicht aus der Vernachlässigung alltagsgebundener Lernform“, sondern aus der „Fragwürdigkeit arbeitsförmiger Strukturierungen“ und aus den an diesem Paradigma orientierten Lernangeboten und didaktischen Arrangements (vgl. Zech 2010, S. 14). Die arbeitsförmige Struktur (Selbstobjektivierung, Intentionalität, Opferung der Gegenwart für Zukunft und rationalisierte Schrittfolge) biete keine adäquate Antworten auf Lebenslagen, berufliche Anforderungen, Aufgabenstellungen, Zieloffenheit etc. (vgl. Schäffter 2001, S. 331f., z.n. Zech 2010, S. 23). Diese könne nach Schäffter eher mit einer „reflexiven Institutionalisierung“ gegeben werden, in der Strukturunterschiede zwischen Sys-

tem und Lebenswelt erkennbar werden und pädagogische Entscheidungen aufgrund eines differenzierten Kontextwissens getroffen werden können. Dieses Kontextwissen wird gewonnen durch eine systematische Beobachtung von Wechselwirkungen und Austauschprozessen, in Verbindung mit drei Operationskreisen: dem ordnungspolitischen Regelkreis der Institutionalformen (Operationskreis I), dem Regelkreis alltagsweltlicher Aneignungsstrukturen und Lernmilieus (Operationskreis III), deren Strukturentwicklungen locker verkoppelt werden durch den intermediären Regelkreis von Organisationsvarianten auf der Ebene der Bildungseinrichtungen (Operationskreis II) (vgl. Schäffter 2003, S. 68). Weiterbildungsorganisation beschränkt sich somit nicht auf den betrieblichen Aspekt und ist als ein strukturierter Zusammenhang zwischen drei in sich geschlossenen, aber strukturell verkoppelten Operationskreisen zu fassen (vgl. ebd.).

Bei der Frage, was das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation ausmacht, kann man Schäffter zufolge nicht von einer einzigen „spezifisch pädagogischen“ Funktion ausgehen. Das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt laut Schäffter aus der planvollen Gewährleistung ihrer Leistung: nämlich dem nicht zufälligen, sondern intentional organisierten Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmenden. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche beteiligt (vgl. ebd., S. 63–64): z.B. Bestimmung der Einrichtungspolitik, Programmplanung, Aufgabenbereichsdidaktik, Veranstaltungsorganisation, Veranstaltungsdurchführung. Das spezifisch Pädagogische besteht also in der besonderen Verknüpfung funktional differenzierter Arbeitsbereiche und in ihrem relevanten Zusammenspiel (vgl. ebd., S. 64).¹⁶

Demnach kann man Qualität in der Weiterbildung als ein gelungenes Zusammenspiel funktional differenzierter Arbeitsbereiche auffassen.

Schäffter thematisiert also die Grundunterscheidung der Systemtheorie System/Umwelt in Form von Differenz zwischen System und Alltag der Lernenden, „mit der Erwachsenenlernen in seiner strukturellen Unterschiedlichkeit vor allem aber in den deutlich voneinander abweichenden Lerngegenständen und Lernergebnissen erkennbar wird“ (Schäffter 2001, S. 342). Der Alltag ist in diesem Modell als die Umwelt zu betrachten. Somit stellt er ein akzidentelles Zubehör des Systems (des Weiterbildungssystems/des institutionalisierten Lernens) dar. Diese Differenz impliziert also eine *Dualität* im Rahmen der Einheit institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen und ist daher dem klassischen Analog-Modell zuzuordnen.

Bei der reflexiven Institutionalisierung ist der Rekurs auf das Modell des *Re-entry* von Luhmann erkennbar. Re-entry bedeutet, dass das System kreisförmig zu sich selbst zurückkehrt, indem es sich differenziert (Dieckmann 2004, S. 114). In der Theorie der reflexiven Institutionalisierung von Erwachsenenlernen von Schäffter sollen die Strukturunterschiede zwischen System und Lebenswelt in das System eintreten, damit darauf-

¹⁶ Schäffter vergleicht jede einzelne Funktion mit einem Mosaikstein, der seinen besonderen Stellenwert erst im Rahmen eines Gesamtgebildes erhält. Falls dieses „relevante“ Zusammenspiel misslingt, so ist diese Variante von Organisation Schäffter zufolge eine, die „möglicherweise andere Funktionen zu erfüllen vermag und [ist] in diesen Fällen irgend etwas, aber keine pädagogische Organisation“ (ebd.).

hin „pädagogische Entscheidungen auf einer übergeordneten Ebene“ (Schäffter 2001, S. 341) getroffen werden können. Die o.g. Unterschiede sollen also in das System (institutionalisiertes Lernen) eintreten. Luhmann nennt einen solchen Vorgang eine besondere Art von Selbstbeobachtung: *Reflexion*. Durch diese Vorgänge kann das System sich auch selbst als Einheit bezeichnen und zwar im Unterschied zur Lebenswelt. Die Unterscheidung ist somit eine Form, die eine Innenseite (das Unterschiedene) und eine Außenseite (das Sonstige) unterscheidet. Somit handelt es sich bei der Figur Re-entry um einen Eintritt der Form in die Form. Das Modell läuft also nicht über die Zweifelt in der Einheit ab, sondern über das Eine der Einheit, denn das System und Lebenswelt stellen auf der kategorialen Ebene eine Einheit dar. Deshalb laufen alle logischen Bewegungen der Theorie von Schäffter innerhalb der Substanz mit ihren dazukommenden Teilen ab.¹⁷ Außerhalb des Systems kann nach Dieckmann nicht die Umwelt sein, sondern dasjenige, was kategorial nicht System als Einheit mit Anfang und Ende ist. Das ist die Negation der Kategorie der Einheit. Das ist aber nicht identisch mit der Umwelt bzw. mit der Lebenswelt, weil die „kategoriale Ebene der Logik“ „nicht identisch mit der inhaltlichen Ebene ist“ (Dieckmann 2004, S. 109). Daher entspricht die Grundunterscheidung System/Umwelt laut Dieckmann nicht den Standards der Logik (ebd.: 114). Schäffter hat nach Zech (vgl. 2010b, S. 23) „wichtige Unterscheidungen in die Diskussion eingeführt“, „auf die eine zeitgemäße theoretische Grundlegung nicht verzichten kann“. Dennoch sollte man aus meiner Sicht bei der „Entwicklung einer Theorie der Weiterbildungsorganisationen“ (ebd.) berücksichtigen, dass sich die zugrunde liegende Unterscheidung System/Lebenswelt innerhalb des Analog-Modells der Logik befindet.

5.2 Ist Qualität ein System?

Der Rückgriff auf die Systemtheorie erscheint im Rahmen dieser Arbeit auch deshalb als sinnvoll, weil die Systemtheorie mit Unterscheidungen als Grundelementen zu tun hat. Schon Aristoteles wies darauf hin, dass Unterscheidungen zur Qualität gehören. Die Unterschiede der Dinge hinsichtlich ihres *Wesens* machen nach Aristoteles ihre Qualität aus. Wenn es keinen solchen Unterschied gibt, dann sind die Dinge qualitativ gleich und können demnach quantitativ gemessen bzw. verglichen werden. Das „Quale“ besteht in einer Reihe von Merkmalen, die gewöhnlich – auch umgangssprachlich – als qualitativ gelten, ob z.B. etwas bzw. ein Mensch gut oder schlecht ist (vgl. Ilipoulos 2004, S. 82–83).

Die Qualität eines Objektes lässt sich in der klassischen Systemtheorie als die Gesamtheit von Merkmalen auffassen. Qualität ist das Ganze, eine Einheit. Im Analog-Modell versteht sich das Ganze von seinen Teilen her. Ohne Teile gibt es keine Vorstellung des Ganzen (zur Einheit vgl. Dieckmann 2005, S. 22). Dies bedeutet, dass es ohne Merkmale nicht die Vorstellung von Qualität der Objekte gibt. Qualität stellt also den gemeinsamen Hauptnenner dar, wodurch die Merkmale in einem Modell verbunden

¹⁷ Bei dieser Argumentation beziehe ich mich auf Darlegungen von Dieckmann (2004) zur Luhmann-Systemtheorie.

sind. Im Analog-Modell müssen alle Teile eine funktionale Voraussetzung erfüllen, sie müssen zu dem Ganzen „passen“. Das Ausgliedern der Teile aus dem Ganzen ist die Differenzierung. Das Ganze wird im Differenzierungsprozess auseinandergetragen (ebd.). Qualität, betrachtet als ein Ganzes, als eine Einheit, lässt sich also in verschiedene Teile (Merkmale) auseinandertragen.

Einheit ist aber ein Synonym für System. In der klassischen Systemtheorie bedeutet ein System nach Dieckmann Zusammenstand. Die Teileinheiten des Systems sind die Subsysteme oder Elemente (ebd., S. 190). Der Systembegriff findet nach Dieckmann eine vielseitige Verwendung (ebd.). Im Verlauf der Entwicklung der Logik bis zur Gegenwart hin ist die Frage von Bedeutung, ob man es bei der Einheit belassen kann oder ob die Einheit die Gestalt des Systems annehmen muss (vgl. ebd.: 11). Das Modell des Systems wird normalerweise dann aufgenommen, wenn es darum geht, ein komplexes Theoriemodell zu konstruieren (vgl. ebd., S. 11–12).

Kann man Qualität als ein System auffassen? Ein komplexes Objekt (z.B. eine Weiterbildungsorganisation) besteht aus mehreren Elementen (Objekten), die aus weiteren Elementen bestehen etc. Die Qualität eines komplexen Objekts besteht somit aus Merkmalen¹⁸ unterschiedlicher Objekte, aus Teilqualitäten. Diese Teilqualitäten sind Elemente, Subsysteme des Ganzen. Ohne Teilqualitäten gäbe es keine Qualität eines komplexen Objekts. Vor dem Hintergrund der allgemeinen Systemtheorie lässt sich Qualität durchaus als ein System begreifen. Doch welchen Erkenntnisgewinn bringt die Anwendung des Systembegriffs auf Qualität? Nach Luhmann besagt die Aussage „es gibt Systeme“ nur, „dass es Forschungsgegenstände gibt, die Merkmale aufweisen, die es rechtfertigen, den Systembegriff anzuwenden“ (Luhmann 1987, S. 16). Vielleicht sollte man die Reflexionslinien der Systemtheorie in Bezug auf Qualität fortsetzen, um zu schauen, wie geeignet das Systemmodell für die Erfassung von Qualität ist.

Eine Einheit und somit ein System kann in der Systemtheorie nur vor dem Hintergrund ihrer Negation erfasst werden. Eine andere Frage ist, was man unter Negation versteht. In der Systemtheorie von Luhmann bildet die Umwelt eine Negation zum System.

In der Systemtheorie von Luhmann erhalten jedoch nicht alle sozialen Erscheinungen die Würde eines Systems (Krause 1996, S. 27). Für Luhmann sind Systeme Erscheinungen "mit der Fähigkeit, Beziehungen zu sich selbst herzustellen und diese Beziehungen zu differenzieren gegen Beziehungen zu ihrer Umwelt"(Luhmann 1987, S. 31). Jeder soziale Kontakt wird von Luhmann als System begriffen (vgl. ebd., S. 33). Qualität ist in diesem Paradigma eher als eine „kommunikative Wirklichkeit“ zu verstehen, d.h. sie gehört zu sozialen Sachverhalten ohne Systemcharakter, die der Formung von Kommunikationen in und zwischen sozialen Systemen dienen können (in Anlehnung an Krause 1996, S. 27). Qualitätsvorstellungen lassen sich der Kategorie der sogenannten

¹⁸ Die Vorstellung von Merkmalen eines Objekts kann ganz Verschiedenes beinhalten: Charakteristika, Verfahren, Übungsformen, Methoden, Unterrichtsmaterialien, Kompetenzen, Gruppe von Objekten, Relationen etc. Die Bezeichnung „Merkmale“ ist bei Qualität somit eine Verallgemeinerung, gemeint sind substanztragende Bestandteile der Qualität als einer Einheit. Es kommt auf den Beobachter, die Beobachterperspektive, die Situation, die angesetzte Abstraktionsstufe etc. an, was als ein Merkmal der Qualität zu betrachten ist.

„Entscheidungsprämissen“ zuordnen. „Das System orientiert sich an der Prämisse, dass von zwei sich widersprechenden Auffassungen nur eine wahr sein kann“ (Dieckmann 2004, S. 31). Dies bedeutet bei Qualität, dass nur eine Aussage bei einem Merkmal wahr sein kann: entweder ist das Merkmal gut oder schlecht.

Im Unterschied zu Entscheidungen dienen Entscheidungsprämissen der Organisation als „Oszillatoren“: sie legen die künftigen Entscheidungen noch nicht fest, aber sie fokussieren die Kommunikation auf die in den Prämissen festgelegten Unterscheidungen (vgl. Luhmann 2000, S. 224). Entscheidungsprämissen wirken nach Luhmann als „Redundanzen, die die Informationslast auf leistbares Format reduzieren“ (ebd., S. 227). Auch Entscheidungen über Entscheidungsprämissen müssen nach Luhmann wiederum konkret entschieden werden, müssen also Entscheidungen sein, die im rekursiven Netzwerk der eigenen Operationen getroffen werden (ebd., S. 228). Durch Setzung von Entscheidungsprämissen und ihre laufende Justierung wird nach Luhmann ein Rahmen gesetzt, in dem Organisationen „ihre Welt konstruieren, Informationen verarbeiten und immer neu Unsicherheit in Sicherheit transformieren“ (ebd., S. 224). Mit Hilfe von Qualitätsvorstellungen als Entscheidungsprämissen können z.B. Entscheidungen dafür getroffen werden, was als Qualität gelten soll, wie Qualität entwickelt werden soll oder z.B. Entscheidungen, mit welchen Organisationen man zu tun haben sollte (oder eben nicht), welche Leistungen man in Anspruch nehmen sollte etc.

Qualität erfüllt somit eine wichtige gesellschaftliche Funktion: sie ermöglicht eine Orientierung für Kunden, für Organisationen sowie für die Ordnungspolitik. Es gibt mittlerweile Organisationen, die auf die Ausführung dieser gesellschaftlichen Funktion spezialisieren: z.B. ISO, DIN. Dazu gehören auch Abteilungen für Qualitätssicherung in den Organisationen, Qualitätsbeauftragte etc. Dies deutet auf eine Institutionalisierung der „Leitdifferenz“ hin, d.h. einer Unterscheidung, die die Informationsverarbeitungsmöglichkeiten eines Systems steuert (vgl. Luhmann 1987, S. 19). Dies bedeutet, dass die o.g. Organisationen die Differenz der guten Qualität/schlechten Qualität als einen „binären Code“ im Luhmannschen Sinne bzw. als eine sinnkonstituierende Unterscheidung (mehr dazu s. Abschnitt 5.1.1), die „nur in diesem und keinem anderen System benutzt wird“ (Luhmann 1997, S. 748, z.n. Schäffter 2001, S. 85), benutzen. Bei allen qualitätssichernden Handlungen des Systems incl. Evaluation und Kursfragebogenbefragung genießt die wertende, urteilende Funktion Priorität.

Da der Qualitätsbegriff grundsätzlich Unterscheidungen impliziert, kann „gute Qualität“ erst vor dem Hintergrund der „schlechten Qualität“ als solche verstanden werden. Somit könnte man die schlechte Qualität als eine Negation betrachten. Bei den Fragebögen ist es eben interessant, dass sie bei den Antwortvorgaben nicht nur gute Qualität (z.B. „interessant“), sondern manchmal auch schlechte Qualität („langweilig“) explizit benennen. Es handelt sich bei diesem Konstrukt um Einheit und Negation.¹⁹ Es ist jedoch anzu-

¹⁹ Zech (2010b), der vor dem Hintergrund der Systemtheorie Selbstbeschreibungen von WB-Organisationen untersucht, verwendet offensichtlich das o.g. Verständnis von Negation. Exemplarisch kann ich auf die folgende Textstelle hinweisen: „Die VHS beschreibt ihre fest angestellten Mitarbeitenden als „eigenverantwortlich“ und *grenzt sich damit* von Mitarbeitenden *ab*, die nur auf Anweisung hin handeln“ (ebd., S. 37).

merken, dass das Negative dabei immer das bestimmte Negative ist und somit ebenso einen positiven Inhalt darstellt (dazu Dieckmann 2005, S. 63). Wenn man „gute“ Qualität als die tragende Substanz betrachtet, dann ist das Negative eine Teileinheit im Sinne des zur Substanz hinzukommenden Akzidens. Die Unterscheidung zwischen guter Qualität/schlechter Qualität ist eine analoge und nicht eine binäre Unterscheidung (in Anlehnung an ebd., S. 192), denn das Einzige, was gute Qualität von der Negation (in dem o.g. Sinne) trennt, ist die Wertung bzw. eine Zuordnung durch einen Beobachter. Je nach Beobachter und Beobachterperspektive „oszilliert“ die Grenze, doch sie verläuft immer noch mitten in einer Einheit, die Unterscheidung läuft hier über das Eine der Einheit, nicht über die Zweiheit in der Einheit. Daher hat man in diesem Analog-Modell keinen Fixpunkt, vom dem aus man Qualität erfassen könnte.

In Anlehnung an Luhmann kann man Qualität weiterhin als ein Ergebnis der Rekonstruktion der Merkmale auf dem Hintergrund anderer Möglichkeiten (anderer, möglicher Merkmale) betrachten. Luhmann führt den Begriff der „doppelten Kontingenz“ ein und gibt ihm ein besonderes Profil (vgl. ebd., S. 186). Die „Kontingenz“ ist für Luhmann Negation von Notwendigkeit und Unmöglichkeit:

„Kontingent ist etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist, sein kann [...], aber auch anders möglich ist“ (Luhmann 1987, S. 152).

Qualität kann man demnach als eine markierte Seite auffassen, die „in ihrem Rücken“ einen nichtmarkierten Zustand erzeugt (in Anlehnung an Luhmann 2000, S. 133). Die „doppelte Kontingenz“ kann man sich nach dem Ausdruck von Becker/Reinhard-Becker (2001, S. 55) auch als „Erwartungserwartungen“ vorstellen. In Bezug auf Qualität würde das bedeuten, dass ein Akteur (z.B. eine WB-Organisation) erwartet, dass ein anderer Akteur (z.B. Teilnehmender, Träger) eine bestimmte Qualität von dieser WB-Organisation erwartet. Durch die gegenseitigen Erwartungen wird das Verhalten der Akteure stabilisiert. Auf der anderen Seite wird der Spielraum – z.B. für die Auswahl von Qualitätskriterien für die Organisation – durch Erwartungen anderer Akteure eingeschränkt.

In dieser logischen Konstruktion wird die Zahl der unterschiedenen Bestandteile einer vorgegebenen Einheit (und somit der Qualität) *als kontingent* bezeichnet. Damit mündet dieses Unterscheidungsmodell nicht in die logische Ebene der Binarität ein, sondern in das Analog-Modell, in dem das Ganze in beliebig viele Teile unterschieden werden kann, wobei alle Teile mit dem Ganzen kompatibel und damit analog sein müssen (in Anlehnung an Dieckmann 2004, S. 37).

Da sich die Unterscheidungen des analogen Modells innerhalb des Einen bewegen, stellt sich die Frage, ob es möglich wäre, Qualität durch Bezug auf kategorial Anderes bzw. durch eine Zweiheit in der Einheit zu erfassen. Die Unterscheidungen im Rahmen des Analog-Modells können also nicht der letzte absolute Punkt der Reflexion sein.

Die binäre Unterscheidung muss nach Dieckmann so eingerichtet werden, dass die linke Seite der Funktionsplatz für das Begrenzte und die rechte Seite der Funktionsplatz

für das Nichtbegrenzte ist. Damit kann die rechte Seite keine Einheit sein, weil Einheit immer etwas Begrenztes ist (ebd., S. 150). Wenn man sich auf die linke Seite der binären Unterscheidung beschränkt, indem man nur Einheiten als Ganzheiten differenziert, vernachlässigt man einen integralen Bestandteil der Einheit, denn Einheiten sind nach Dieckmann „keine fertigen Statuen, die immer so bleiben, wie sie sind. Vielmehr gehört zu jeder Einheit das Wachsenlassen oder Herstellen dieser Einheit, ebenso das Pflegen und Bewahren usw.“ (ebd., S. 175)

Bei dem Binär-Modell kann Qualität z.B. die linke Seite darstellen und die rechte Seite kann z.B. eine Handlung besetzen, die sich direkt auf Qualität bezieht. Die Handlung soll also Qualität „berühren“ und dennoch die Trennung zur Qualität nicht behindern:

„Die Reflexion zielt auf zwei Größen, die miteinander in funktionaler Verbindung stehen, die aber doch zwei selbständige Größen sind. Die Zusammengehörigkeit der beiden Seiten der Figur ist auf gegenseitige Berührung²⁰ eingerichtet“ (ebd. 37-38).

Die Blickrichtung von der rechten Seite würde dazu führen, dass dasjenige in den Vordergrund rückt, was man mit einer Einheit macht. Die beiden Grundbestandteile der Einheit bei einem Binär-Modell würden das gleiche logische und funktionale Gewicht haben. Der Akzent der Beachtung würde von der einen Seite zur anderen oszillieren (in Anlehnung an ebd., S. 176). Im Binär-Modell könnte man z.B. die Modelle „Qualität sichern“, „Qualität entwickeln“, „Qualität evaluieren“ als Zweiheiten betrachten, die gemeinsam ein logisch-funktionales System bilden.

Im Binär-Modell kann Qualität also nicht alleine ein logisch-funktionales System darstellen, sie kann nur im Zusammenhang mit etwas kategorial Anderem, z.B. mit Handlungen, die sich auf Qualität beziehen, ein System bilden. Auf dieser Basis könnte ein systemtheoretischer Zugang entwickelt werden, der Qualität erfassbar machen könnte.

5.3 Konstruktion von Qualität in den Weiterbildungsorganisationen und Konsequenzen für die Untersuchung

Im Rahmen dieser Untersuchung erscheint das binäre Modell „Qualität evaluieren“ als besonders relevant. Im aktuellen Reflexionsschritt wird der Blick auf Qualität aus der Perspektive des Evaluierens gerichtet.

Auf das Evaluieren wurde im Abschnitt 2.1 eingegangen. Evaluieren kann mit den Elementen „methodisches Erfassen“ und „begründetes Bewerten“ (nach Reischmann 2003, S. 18) aufgeschlüsselt werden. Evaluieren ist eine komplexe Handlung, die aus mehreren Operationen (Teilhandlungen) besteht. Bei Evaluation der Qualität handelt sich um Konzeptualisierung, Messung und Bewertung von Qualität (hier: von Bildungsqualität). Daraus resultieren drei unterschiedliche Dimensionen von Qualität, die in unterschiedlichen Phasen der Evaluationshandlung zum Vorschein kommen:

²⁰ Die Figur der Berührung geht auf den Satz vom ausgeschlossenen Dritten von Parmenides (z.n. Dieckmann 2005, S. 37) zurück: „Was berühren soll, muss getrennt von, aber dicht an dem zu Berührenden sein. Es darf kein Drittes zwischen ihnen sein“.

- 1) Qualität als ein Konzept: Dies bedeutet, dass aufgrund von Vorstellungen über „gute“ Merkmale bestimmte Parameter festgelegt werden, damit eine Messung und Bewertung von Evaluationsobjekten über definierte, empirisch erfassbare Gegebenheiten erfolgen kann. Es handelt sich um ein Produkt (*Soll-Qualität*), das vor dem eigentlichen empirischen Verfahren konstruiert werden muss. In dieser Phase werden nach Rädiker (vgl. 2009, S. 134) „Evaluationsobjekte und Stakeholder bestimmt, Evaluationszweck und Fragestellungen festgelegt“. Dementsprechend werden Gegenstandsziele und Bewertungskriterien konkretisiert. In dieser Phase können auch Fragebogenformulare entwickelt werden.
- 2) Qualität als ein Zustand, der gemessen und bewertet wird: Es handelt sich dabei um einen Zustand der Evaluationsobjekte (*Ist-Qualität*), der durch die Zuordnung empirisch zugänglicher Gegebenheiten zu bestimmten Einheiten (Merkmalen) erfasst wird. Der Zustand ist vor diesem Evaluationsvorgang unbekannt. In dieser Phase werden z.B. Fragebögen verteilt, von den TN ausgefüllt und von den zuständigen Mitarbeitern ausgewertet.
- 3) (Gute/schlechte) Qualität als ein Urteil aufgrund der Aufteilung der konstruierten Ist-Merkmale nach dem Code „gut/schlecht“ entsprechend den jeweiligen Ansprüchen und Evaluationszielen der Organisation und durch die anschließende Feststellung, dass entweder gute oder schlechte Merkmale überwiegen (oder ausbleiben): Es handelt sich um das Urteil über die Gesamtqualität. In dieser letzten Phase werden anschließend Schlussfolgerungen gezogen, Ergebnisse kommuniziert, Empfehlungen formuliert und neue Qualitätsziele gesetzt.

Da im Rahmen dieser Arbeit Evaluationsfragebögen untersucht werden, wird deutlich, dass nur die erste Dimension von Qualität für die Untersuchung infrage kommt. Dabei stellt sich die Frage, ob man durch die Soll-Qualität und durch die Fragebogenformulare *alle* Qualitätsvorstellungen einer Organisation erfassen kann.

Zunächst soll angemerkt werden, dass Qualitätsvorstellungen einer Organisation sehr vielschichtig sind. Zur Veranschaulichung kann das berühmte „Eisberg-Modell“ behilflich sein (z.B. das „Eisberg-Modell“ des Lernens bei Schäffter 2001, S. 165). An ihm lassen sich typische Schichtungen und Teilaspekte von Qualitätsvorstellungen verdeutlichen. Erkennbar werden Qualitätsvorstellungen in der Regel nur in den Anteilen, die als Spitze über der Oberfläche hervorragen. Das Eisberg-Modell zeigt, dass der umfassendere Teil von Qualitätsvorstellungen unter der Oberfläche liegt und somit nicht „sichtbar“ ist (in Anlehnung an ebd.).

Zum unsichtbaren Teil lassen sich z.B. „kognitive Routinen“ (Luhmann 2000, S. 250) zuordnen. Typischerweise sind das Normalerwartungen, z.B. „Annahmen über die typische Qualität von Dingen“, „mit denen die Organisationen es regelmäßig zu tun hat“ (ebd.). Sie werden für mehrfachen Gebrauch in Kommunikation gespeichert und können bei Bedarf abgerufen werden (vgl. ebd.).

Da die Evaluation immer zweckgebunden ist, sind nicht alle „Annahmen über die typische Qualität von Dingen“ für jedes Evaluationsziel relevant. Somit müssen nicht alle

Qualitätsvorstellungen in die Soll-Qualität hineinfließen. Zudem spielen nicht nur Qualitätsvorstellungen an sich und für sich bei der Festlegung der Soll-Werte eine Rolle, sondern auch Ansprüche der Organisation. Der Abstand zu „besser“ oder „schlechter“ kann nach Oelkers ganz unterschiedlich ausfallen, doch wenn es um Standards (und in diesem Fall um Kriterien) geht, dann muss die Grenze nach unten genau bestimmt werden, die Güte nach oben ist dagegen unbegrenzt (vgl. Oelkers 1997, S. 14). Die Soll-Qualität bestimmt somit immer die Grenze nach unten, sodass Qualitätsvorstellungen bei Soll-Werten normalerweise auf ein geringeres Maß herabgesetzt werden. Je nachdem, welche Ziele bei einer Evaluation (s. Abschnitt 2.4) primär und welche sekundär sind, können Messlatten zudem nach unten oder nach oben verschoben werden: Es ist z.B. zu erwarten, dass bei der Legitimation die Messlatte am weitesten nach unten und bei der Entwicklung am weitesten nach oben gesetzt wird. Diese beiden Aspekte – Ansprüche und Ziele – geben der Soll-Qualität ein Profil.

Vorgaben der QM-Modelle, mit welchen Organisationen arbeiten, können zudem Qualitätsziele für Organisationen bestimmen und somit das Qualitätskonzept (die Soll-Qualität) beeinflussen. Die weiterbildungsspezifischen Modelle zeigen nach Loibl z.B. auf, „welche genau definierten Qualitätskategorien sichergestellt werden müssen, um eine Gesamtqualität der Institution zu erreichen [...]“. In den für die Weiterbildung adaptierten Modellen wird die jeweilige Einrichtung aus einer Beobachterperspektive betrachtet und es wird versucht, über ein prozessorientiertes (ISO) oder ein prozess- und ergebnisorientiertes Raster (TQM) Qualität sicherzustellen“ (Loibl 2003, S. 73).

Die Festlegung der Soll-Qualität soll laut den Anforderungen der DeGEval²¹ in einem Aushandlungsprozess erfolgen, d.h. sie soll nicht nur alleine zwischen den Organisationsmitgliedern ausgehandelt werden (oder gar ein Produkt eines befugten Mitarbeitenden sein), sondern bei Partizipation aller Beteiligten und Betroffenen. Ob eine solche Aushandlung immer stattfindet, mag ich in Anbetracht meiner eigenen Erfahrung bezweifeln. Inwiefern der Partizipationsansatz bei der Konstruktion von Soll-Qualität und der anschließenden Erstellung der zu untersuchenden Evaluationsfragebögen angewendet wurde, bleibt unbekannt. Man kann nur davon ausgehen, dass die Konstruktion von Soll-Qualität immer eine direkte oder indirekte Aushandlung und Angleichung beinhaltet: Unterschiedliche (pädagogische, betriebliche, gesellschaftliche, bildungspolitische, trägerspezifische, netzwerkspezifische, ethische, kulturelle etc.) Prämissen werden in Verbindung gebracht und ausbalanciert. Es kann dabei so kommen, dass einigen von den o.g. Prämissen (z.B. aus taktischen Gründen) mehr Bedeutung als den anderen beigemessen wird. Das schlägt sich im Qualitätskonzept (in der Soll-Qualität) nieder.

Damit der Wert von Ist-Qualität konstruiert werden kann, muss ein Abstand der Ist-Qualität zur Soll-Qualität gemessen werden. Dafür braucht man empirische Messinstrumente. Bei der Auswahl hängt es von den jeweiligen Qualitätszielen ab, welche Ob-

²¹ „Die am Evaluationsgegenstand beteiligten oder von ihm betroffenen Personen bzw. Personengruppen sollen identifiziert werden, damit deren Interessen geklärt und so weit wie möglich bei der Anlage der Evaluation berücksichtigt werden können.“ (DeGEval-Standards, www.degeval.de [Abruf am 20.10.2015])

jekte mit welcher Genauigkeit empirisch erfasst werden sollen. Der Fragebogen wird häufig dabei als Instrument aus den Gründen, die im Abschnitt 2.1 erwähnt wurden, eingesetzt. Bei Einsatz von Fragebögen muss man immer der Grenzen und Gefahren dieses Instruments bewusst sein und mögliche Verzerrungen (zu Verzerrungen s. mehr Raab-Steiner/Benesch 2012, S. 61–66) bei der Auswertung beachten.

Da sich die Soll-Qualität in den WB-Organisation normalerweise auf nicht messbare Phänomene bezieht, werden Indikatoren entwickelt, die eine Messung ermöglichen. Die Soll-Qualität wird also in Indikatoren übersetzt: z.B. in Fragen und Antwortvorgaben in den Fragebögen. Indikatoren bilden eben die Spitze des Eisbergs, die über der Wahrnehmungsoberfläche hervorragt (wobei anzumerken ist, dass die Soll-Qualität über Indikatoren evtl. auch durch die anderen Dokumente der Organisation auf die Wahrnehmungsoberfläche gelangen kann).

Über Indikatoren in den Evaluationsfragebogenformularen kann man sich also einen Einblick in die Soll-Qualität verschaffen. Dies bedeutet aber auch, dass man damit nicht vollständig Qualitätsvorstellungen einer Organisation erfassen kann. Dass die Soll-Qualität entsprechend den Evaluationszielen konzipiert wird, bedeutet, dass nur aktuell relevante Vorstellungen je nach Ansprüchen der Organisation in ein Qualitätskonzept hineinfließen. Zudem können nicht alle Qualitätsvorstellungen von systemrelevanten Akteuren vollständig berücksichtigt werden, weil die Soll-Qualität ein Produkt von (direkten und indirekten) Kompromissen ist. Mit den KBB können zudem nicht alle Aspekte der Soll-Qualität untersucht werden, weil einige Qualitätsbereiche (z.B. Kommunikation der HPM mit den Lehrenden) nicht mit KBB untersucht werden können. Aus diesem Grund kann in dieser Arbeit keineswegs ein Anspruch auf die Vollständigkeit in der Erfassung von Qualitätsvorstellungen der Einrichtungen erhoben werden.

Da mit den Feedback-Bögen jedoch, wie im Abschnitt 2.3 dargelegt, „das Lernen Erwachsener“ nach Nuisl (2013, S. 37) evaluiert werden soll, ist dennoch davon auszugehen, dass aus der erwachsenenpädagogischen Perspektive ein entscheidendes Fragment von Qualitätsvorstellungen zum Vorschein kommt. Daher lassen sich Fragebogenformulare als ein interessantes Untersuchungsobjekt betrachten.

Da Indikatoren nach Stockmann immer (mehr oder weniger) unbefriedigende Hilfsmittel zur Messung nicht messbarer Phänomene darstellen, ist die Zahl der Indikatoren eng verknüpft mit dem Anspruch an die Messgenauigkeit dieses (nicht unmittelbar messbaren) theoretischen Konstrukts (Stockmann 2006: 221).²² Daher ist die Anzahl von Indikatoren bei der Untersuchung zu beachten, denn dadurch wird deutlich, wie genau eine Organisation ein Objekt erfassen möchte. Somit kommt die Bedeutung dieses Objekts für die Organisation deutlicher zum Vorschein.

Das Ziel dieser Untersuchung besteht also in der Rekonstruktion und Analyse wichtiger Anteile der Soll-Qualität unterschiedlicher Fremdsprachenanbieter. Dadurch können

²² Eine gute Leitfrage zur Selektion von Indikatoren wäre nach Stockmann die 7-W-Frage: „Wer braucht wann welche Informationen von wem, wie, wozu und wie viel kostet das?“ (ebd., S. 221, Kursiv im Original)

Relevanzen der Organisationen sichtbar gemacht werden. Und durch einen Vergleich zwischen den Ausprägungen der Soll-Qualität in den Fragebögen unterschiedlicher Anbieter miteinander können evtl. trägerspezifische Aspekte erkennbar werden.

Somit erscheinen bei der fortgesetzten Reflexion auf jeder Seite des binären Modells „Qualität evaluieren“ sowohl Einheit wie auch Verschiedenheit. Zu diesem Ergebnis kommt man aber erst dadurch, dass man die Abstraktionsebene des Ansich (Qualität an sich und Evaluation an sich) verlässt und in die Ebene der Anschauung und Konkretheit zurückkehrt (in Anlehnung an Dieckmann 2005, S. 176).

6. Methodisches Design

6.1 Auswahl der Anbieter und Rücklauf

Bei der Auswahl der Anbieter wurde von der schon erwähnten Trägersystematik ausgegangen, sodass die Idee ursprünglich darin bestand, Kontakt zu möglichst unterschiedlichen Einrichtungen bzw. Einrichtungen mit unterschiedlichen (öffentlichen, privaten, betrieblichen und partikularen) Trägern in Deutschland und in Russland aufzunehmen. Zuerst wollte ich mich eigentlich lediglich auf Institutionen in Berlin und Moskau fokussieren bzw. regionale Einschränkungen vornehmen. Doch der Rücklauf der Fragebögen aus Berlin und vor allem aus Moskau war so gering, dass ich den geografischen Kreis ausweiten und Einrichtungen bundesweit und aus verschiedenen Regionen Russlands anschreiben musste.

Im Internet konnte ich problemlos Adressen von Anbietern mit öffentlichem Zugang (Volkshochschulen, private Sprachschulen/Bildungszentren) finden. Es war allerdings schwierig, betriebliche und partikuläre Anbieter ausfindig zu machen. Hier wurde nach schon bestehenden Kontakten vorgegangen. Es ist mir auf diesem Wege gelungen, drei Fragebögen betrieblicher Anbieter zu bekommen. Unter den betrieblichen Anbietern sind zwei Fragebögen von Bildungseinrichtungen von Ministerien und ein Fragebogen von einer Bildungseinrichtung eines international agierenden Dienstleisters. Von partikularen Anbietern habe ich keine Fragebögen.

Der Rücklauf bei Volkshochschulen lag bei ca. 60 Prozent. Insgesamt habe ich neun Fragebögen von Volkshochschulen aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands bekommen.

Ein großer öffentlicher DaF-Anbieter hat keine Fragebögen zur Verfügung gestellt und zwar mit der Begründung, dass Evaluationsfragebogenformulare zu einer „internen Dokumentation“ gehören und daher nicht an Fremde herausgegeben werden können.

Der Rücklauf von privaten deutschen Anbietern lag bei zehn bis 20 Prozent. Unter den Anbietern gibt es sowohl große Fremdsprachenanbieter als auch kleine Sprachschulen. Anzumerken ist, dass ich nahezu alle privaten Anbieter in Berlin angeschrieben habe, die ich im Internet nur finden konnte. Aus diesem Grund ist der „Berliner Anteil“ bei dieser Anbietergruppe hier unverhältnismäßig groß. Vier Fragebögen privater Anbieter standen im Internet auf den Internetseiten der Sprachschulen. Zwei private Anbieter

wiesen darauf hin, dass sie solche Befragungen nicht durchführen. Ein Anbieter behandelte Fragebogenformulare offensichtlich auch als „interne Dokumentation“, denn er wies darauf hin, dass er solche Formulare „nicht weitergeben kann“.

Der Rücklauf von russischen Anbietern war sehr gering. Insgesamt wurden ca. 70 russische Anbieter angeschrieben, aber es folgten normalerweise keine Reaktionen, so dass es fast an ein Wunder grenzt, dass ich insgesamt zwei Fragebögen auf meine E-Mail-Anfragen bekommen konnte. Bei den Anbietern handelt es sich um eine Sprachschule aus meiner Heimatstadt und eine Sprachschule aus Moskau (der Zuständige berichtet übrigens, dass er auch in Berlin studiert hat, sodass man vermuten kann, dass hier Solidarität eine Rolle gespielt hat). Einen Fragebogen habe ich im Internet gefunden.

Eine Sprachschule aus einem Vorort von Moskau berichtete in ihrer E-Mail, dass die Teilnehmenden „mit Füßen abstimmen“, sodass sie keine Fragebogenbefragungen einsetzen. Drei Sprachschulen in Rostow am Don, die über persönliche Kontakte angesprochen wurden, antworteten, dass sie keine Fragebogenbefragungen durchführen. Auch über meine persönlichen Kontakte in Russland konnte ich keine passenden (bzw. dem Bereich Erwachsenenbildung zuordenbaren) Fragebogenformulare bekommen.

Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass russische private Anbieter offensichtlich nicht so oft oder gar keine Evaluationen durchführen. Ein möglicher Hintergrund dafür wäre, dass es in Russland keinen ordnungspolitischen Zwang zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – wie im Abschnitt 4.4 dargestellt – gibt. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass private russische Anbieter interne Kontrollen durchführen (dass sie z.B. die Zufriedenheit der Teilnehmenden erfassen), doch sie reagieren nicht auf Anfragen von Fremden. Hier kann auch ein kultureller Aspekt eine Rolle spielen: In Russland reagiert man besser über persönliche Kontakte und nicht über E-Mail. Deutsche Sprachschulen haben jedenfalls vergleichsweise viel häufiger geantwortet.

Es lässt sich feststellen, dass Fragebögen generell nicht sehr gerne zu Untersuchungszwecken zur Verfügung gestellt werden. Eigentlich sind solche Unterlagen für jeden Teilnehmenden in öffentlichen Einrichtungen zugänglich und sollen daher kein „Betriebsgeheimnis“ darstellen. Die Zurückhaltung kann man allerdings dadurch erklären, dass sich die Anbieter nicht verpflichtet fühlen, auf Anfragen von fremden Personen zu antworten. Ein weiterer, vielleicht wichtigerer Grund kann darin bestehen, dass die Erstellung von Fragebögen zu einer Kernkompetenz der Weiterbildungseinrichtung gehört, sodass nicht jeder Anbieter gerne etwas über seine Kompetenzen preisgeben möchte, um evtl. Bewertungen seiner Professionalität auszuschließen.

6.2 Formale Charakteristika des Materials

Wie schon am Anfang dieser Arbeit dargestellt, handelt es sich bei dem Datenmaterial um nicht ausgefüllte Fragebogenformulare. Die Texte der zu untersuchenden Fragebögen bestehen erwartungsgemäß zum großen Teil aus Fragen und Antwortvorgaben (in unterschiedlicher Form). Daher handelt es sich bei dem Material meistens – wie erwar-

tet – um standardisierte Fragebögen.²³ Der Vorteil der geschlossenen Fragen besteht für den Anbieter in einer größeren Einheitlichkeit der Antworten und dadurch der besseren Vergleichbarkeit. Sie erleichtern dem Anbieter die Aufnahmearbeit und die Auswertung (vgl. Atteslander 2008, S. 148–149).

Die meisten Fragebögen haben eine ähnliche Struktur: Am Beginn steht die Einleitung, in der die Teilnehmenden über den Inhalt des Fragebogens sowie über seine Rolle informiert werden, danach kommen die Fragen. Die Fragen sind oft nach Themenkomplexen strukturiert. Jeder Frageblock enthält normalerweise einen Titel, welcher einer besseren Abgrenzung der Themen und somit der besseren Orientierung der Teilnehmenden dient.

Doch die gesamte Anzahl von Fragen in den jeweiligen Fragebögen ist sehr unterschiedlich: von einer bis über 40 (der russische Anbieter RuPA 3 stellt nur eine Frage: „Rückmeldung“). Unter dem Begriff „Fragen“ werden hier Fragen oder Aussagen (Items) verstanden, „denen die Befragten zustimmen oder die sie ablehnen sollen“ (Mayer 2006, S. 78). Diese Fragen haben in den Fragebögen unterschiedliche Formen: die Frageform (als eine richtige Frage) oder die Form von Statements (Aussagen). Es gibt sowohl offene Fragen (die keine festen Antwortkategorien enthalten) als auch geschlossene Fragen (mit Antwortvorgaben) sowie halboffene Fragen (die sowohl Antwortvorgaben als auch freie Zeilen für evtl. offene Ergänzungen enthalten) (zu Fragetypen vgl. exemplarisch Raab-Steiner/Benesch 2012, S. 45). Die meisten Fragebögen enthalten erwartungsgemäß in erster Linie geschlossene Fragen und vereinzelte offene Fragestellungen. Am Ende der Fragebögen gibt es normalerweise eine offene Frage zu „weiteren Wünschen“, „Vorschlägen“, „Kritik“ etc.

Für Antworten gibt es in den Fragebögen unterschiedliche Antwortformate: sowohl ungeordnete mehrkategorielle Antwortvorgaben (eine Liste möglicher Antworten) als auch geordnete mehrkategorielle Antwortvorgaben, vor allem Beurteilungsskalen (zu Antwortformaten vgl. Schnell 2012, S. 87–89). Der Vorteil einer Skala bzw. eines dem „Messvorgang zugrunde gelegte[n] Bezugssystem[s]“ (Porst 2011, S. 69) besteht für den Anbieter in der Möglichkeit des Messens bzw. „der regelhaften und kodifizierten Zuordnung von Symbolen oder Ziffern zu Aspekten oder Ausprägungen manifester oder latenter Variablen“ (Porst 2011, S. 69).

Das vorhandene Datenmaterial weist jedoch große Unterschiede auf, nicht nur in der Anzahl von Fragen und in der Frageform, sondern auch in der Struktur und in den Inhalten von Texten (Fragen und Antwortvorgaben). Die Texte sind zwar erwartungsgemäß meistens nach Kategorien und Unterkategorien strukturiert, doch die Ausprägungen und die Einordnung von Fragen fallen je nach Fragebogen sehr unterschiedlich aus. Während in einem Fragebogen z.B. der Item „abwechslungsreiche Methoden“ in der Kategorie „Kursleitende“ aufzufinden ist, taucht er in einem anderen Fragebogen in der Kategorie „Unterricht“ oder „Unterrichtsgestaltung“ auf oder ist gar nicht vorhanden. Interne Kategorien sind zudem ganz unterschiedlich formuliert und sehr unterschiedlich ausdif-

²³ Eine Ausnahme bildet der Fragebogen eines russischen Anbieters, der nur eine einzige (offene) Frage enthält.

ferenziert: Die Kategorie „Kursleitende“ enthält beispielsweise je nach Fragebogen eine ganz unterschiedliche Anzahl von Unterkategorien (fachliche Kompetenz, didaktische Kompetenz etc., die zum Teil auch weiterhin ausdifferenziert sind) sowie eine ganz unterschiedliche Anzahl von Fragen innerhalb dieser Kategorie. In einigen Fragebögen besteht die ganze Kategorie jedoch nur aus einer einzigen Frage.

Insgesamt handelt es sich um ein sehr uneinheitliches und daher unübersichtliches Datenmaterial. Da die Fragebögen jedoch genug Datenmaterial liefern, sollte eine Analyse trotz der o.g. Formunterschiede möglich sein.

6.3 Methodisches Vorgehen

6.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Bei der Auswahl einer passenden Methode zur Auswertung von Fragebögen musste man folgende Ziele beachten:

- 1) Die Inhalte der Fragebögen sollen trotz der o.g. Unterschiede einheitlich erschlossen werden.
- 2) Die Inhalte sollen so aufbereitet werden, dass eine Vergleichbarkeit durch Häufigkeitsanalyse möglich ist.

Zur Auswertung der Inhalte erschien es als sinnvoll, auf eine qualitative Methode (bzw. auf ein an interpretative Paradigma orientiertes Verfahren) zurückzugreifen (zur qualitativen Methode vgl. Lamnek 2005b, S. 479, in Steigleder 2007, S. 20). Bei der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wird der Untersuchungsprozess in konkrete Zwischenschritte gegliedert, Texte werden systematisch analysiert, indem das Material schrittweise mit einem theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet wird (vgl. Mayring 2010, S. 11). Durch diese „kategoriegeleitete Textanalyse“ (ebd., S. 13) kann Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert werden. Durch die Zerlegung der Analyse in einzelne Interpretationsschritte, die vorher festgelegt werden, wird die Analyse nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar (vgl. ebd., S. 59).

Doch die Inhaltsanalyse stellt laut Mayring „kein Standardinstrument [dar], das immer gleich aussieht“ (vgl. ebd., S. 49). Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wurde an das Material der Fragebögen unter Berücksichtigung der formalen Charakteristika des Materials flexibel angepasst. Diese Anpassung erfolgte vor allem durch die Auswahl einer Analysetechnik sowie eines Ablaufmodells.

6.3.1.1 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung eines Ablaufmodells

Mayring führt insgesamt drei Grundformen des Interpretierens als Analysetechniken ein, die für die qualitative Analyse zur Verfügung stehen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der *Zusammenfassung* werden bestimmte Textstellen durch Pa-

raphrasierung und Generalisierung schrittweise auf ein Abstraktionsniveau reduziert und zusammengefasst, dabei bleibt ein „Abbild des Grundmaterials“ erhalten. Bei der *Explikation* werden „einzelne fragliche Textteile“ durch ein zusätzliches Material ergänzt, sodass die Textstelle dadurch erläutert, ausgedeutet und somit besser verstanden werden kann. Bei der *Strukturierung* werden „bestimmte Aspekte aus dem Material“ herausgefiltert, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien wird ein „Querschnitt durch das Material“ gelegt (vgl. Mayring 2010, S. 65). Es geht bei der Strukturierung also darum, mithilfe eines Kategoriensystems „eine bestimmte Struktur aus dem Material zu extrahieren“ (Steigleder 2008, S. 30).

Für die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung wurde eine Kombination von unterschiedlichen Analysetechniken ausgewählt. Die großen Hauptkategorien (Dimensionen) wurden theoriegeleitet gebildet, einzelne Ausprägungen (Kategorien und Unterkategorien) wurden jedoch weitgehend induktiv am Material entwickelt. Auf diese Weise konnte eine einheitliche Struktur für die Auswertung der Inhalte der Fragebögen geschaffen werden. Nach der Zuordnung der Codiereinheiten zu bestimmten Dimensionen und Kategorien und nach einer Häufigkeitsanalyse konnte man sich dann einen Einblick darüber verschaffen, welche theoriegeleitet gebildeten Dimensionen mit welchen Ausprägungen ausgefüllt sind und in welchem Verhältnis die jeweiligen Dimensionen und Ausprägungen innerhalb von Dimensionen zueinander stehen.

Nachdem die Festlegung des Materials, die Analyse der Entstehungssituation, die formalen Charakteristika des Materials und die Richtung der Analyse in der Masterarbeit schon behandelt worden sind und nachdem die Entscheidung für eine Analysetechnik (bzw. für die Mischtechnik) getroffen wurde, konnte das folgende Ablaufmodell für den restlichen Analyseprozess festgelegt werden: (s. Abb. 7).

Analyseschritt	Beschreibung	Grundform des Interpretierens
Vorbereitung	Mehrmaliges Lesen des Datenmaterials (der Fragebögen)	
Schritt 1	Bestimmung der Analyseeinheiten (Codiereinheiten, Texteinheiten)	
Schritt 2	- Festlegung von Hauptkategorien - Erstellung einer Struktur für die Excel-Tabelle	Strukturierung
Schritt 3	- Induktives Bestimmen von Subkategorien und Kategorien am Material und Erstellen von Auswertungskategorien und eines Auswertungsleitfadens - Teilweise theoriegeleitetes Bestimmen von Unterkategorien - Codieren des Materials (die Zuordnung des Materials zu einer Auswertungskategorie), Eintragung in die Excel-Tabelle (ET)	Zusammenfassung Strukturierung
Schritt 4	Häufigkeitsanalysen: Aussagen über relatives Gewicht der Ausprägungen innerhalb von Kategorien und Dimensionen per Häufigkeit	Zusammenfassung
Schritt 5	Interpretation entlang den Kategorien und Dimensionen	Zusammenfassung und Explikation
Schritt 6	Evtl. Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien	Zusammenfassung und Explikation
Schritt 7	Umfassende Interpretation	Zusammenfassung und Explikation

Abb. 7 Ablaufmodell für den Analyseprozess anlehnend an Mayring 2010, S. 93/99; Steigleder 2007, S. 178–179; Kuckartz 2012, S. 37 (eigene Erstellung)

6.3.1.2 Bestimmung der Analyseeinheiten

Bei der Definition der Analyseeinheiten musste zuerst die Frage, was als „Sinnabschnitte“ (Steigleder 2007, S. 186) gelten soll, beantwortet werden. Als Sinnabschnitte wurden die Textstellen betrachtet, die Fragen sowie Antwortvorgaben enthielten: z.B. „Bewerten Sie den Kursleiter“ oder „der Kurseiter ist fachkompetent“. Als *Codiereinheit* (der kleinste Materialbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann) wurde für diese Arbeit ein einzelnes Wort definiert: z.B. „Programmheft“. Als *Kontexteinheit* (der größte Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann) kann eine Frage mit dazugehörigen Antwortmöglichkeiten fungieren (z.B. „Motive für Ihre Teilnahme: berufliche Fortbildung, persönliche Fortbildung, Kontakte, Hobby/Freizeit“). Bei der *Auswertungseinheit* (Reihenfolge der Auswertung) orientierte ich mich möglichst an der dem Material (Fragebögen) immanenten Struktur.

Es wurde schon auf die Besonderheit des Materials dahingehend hingewiesen, dass es nicht nur Qualität, sondern auch häufig Alternativen bei Antwortvorgaben enthält. Da Qualität im Bildungsbereich positiv konnotiert ist, wurden Fragen sowie positiv konno-

tierte Antwortvorgaben als Codier- und Kontexteinheiten für die Analyse berücksichtigt. Außerdem wurden alle Antwortvorgaben auch bei negativer Formulierung auf das dahinterliegende Qualitätsmerkmal untersucht.

6.3.1.3 Festlegung von Hauptkategorien

Theoriegeleitet gebildete Hauptkategorien werden weiterhin als *Dimensionen* bezeichnet zur Unterscheidung von den Kategorien, die meistens induktiv am Material entwickelt wurden.

Für die Festlegung von Hauptkategorien wurde zuerst das schon erwähnte Modell von Stufflebeam/Windham (z.B. s. Wesseler 1994, S. 1035) in Betracht gezogen. Da sich die Fragen in den Fragebögen jedoch meistens auf eine Bildungsveranstaltung (Seminar, Kurs) beziehen, wurde auf das dreidimensionale Modell von Arnold (1994) zurückgegriffen. Das Modell von Nussli (s. Abschnitt 2.3) betont zwar die Fokussierung auf die Lehr-Lern-Prozesse und verdeutlicht somit den herausragenden Wert dieses Aspekts in einer erwachsenenpädagogischen Organisation – was bei dem Modell von Arnold nicht der Fall ist –, dennoch ermöglicht die Einteilung der Objekte nach Arnold, die Vorstellung der Anbieter vom Erfolg (durch die Kategorie „Output“) zu rekonstruieren.

In Anlehnung an das Modell von Arnold konnten weiterhin die folgenden Hauptkategorien (Dimensionen) für das Datenmaterial entwickelt werden:

Dimensionen			
Bezeichnung	Input	Prozess	Output
Definition	Aspekte, die unabhängig von der Lehr-Lern-Situation wirksam sind	Aspekte, die während der Lehr-Lern-Situation wirksam sind	Aspekte, die infolge der Lehr-Lern-Situation und der Maßnahme zustande kommen (Erfolg)

Abb. 8 Bezeichnung und Definition von Dimensionen in Anlehnung an Arnold 1994, S. 7. (In: Hartz/Meisel 2006, S. 18)

Eine ausführliche Beschreibung von Codierregeln erfolgt im Rahmen der Auswertung (s. Abschnitt 7).

Damit eine vergleichende Analyse der Qualitätsvorstellungen der Anbieter gelingen kann, mussten jedoch weitere Dimensionen ergänzt werden:

- öffentliche Anbieter (VHS, Kulturzentrum)
- private Anbieter (Sprachschulen in Deutschland, Sprachschulen in
- Russland)

- betriebliche Anbieter (Sprachlernzentren von großen Organisationen).²⁴

Es wurde somit die folgende Kreuztabelle als Vorlage, als eine Art Raster zur Auswertung des Datenmaterials im Rahmen der vergleichenden Analyse entwickelt: (s. Abb. 9).

Bezogen auf die Klassifizierung von Kategorien nach Kuckartz (2012, S. 43–44) wurden zwei Kategorienarten verwendet:

- *Inhaltliche* Dimensionen (die einen konkreten Inhalt bezeichnen)
- *Natürliche* Dimensionen (die Bezeichnungen der Träger werden als Kategorien verwendet).²⁵

Dimensionen		Natürliche Dimensionen				
		Öffentliche Anbieter		Private Anbieter		Betriebliche Anbieter (BA)
		VHS	Kulturzentrum (KuZ)	Deutsche Sprachschulen (PA)	Russische Sprachschulen (RuPA)	
Inhaltliche Dimensionen	Input					
	Prozess					
	Output					

Abb. 9 Dimensionen in Anlehnung Arnold 1994, S. 7. In: Hartz/Meisel 2006, S. 18; Kuckartz 2012, S. 43–44 (eigene Erstellung)

Das Material konnte dadurch vollständig erfasst werden. Jede Dimension musste weiterhin einer Analyse unterzogen werden. Jede Dimension wurde als eine selbstständige Qualitätseinheit betrachtet, deren Inhalte es erst durch Zusammenfassung und teilweise durch Strukturierung des Materials, d.h. durch Bildung von inhaltlichen und analytischen Kategorien (nach Kuckartz 2012) bzw. Qualitätskategorien, zu erschließen gilt.

6.3.1.4 Entwicklung eines Kategoriensystems

Im nächsten Schritt wurden Codiereinheiten und Kontexteinheiten zu jeweiligen inhaltlichen Dimensionen zugeordnet. Dabei wurden Codiereinheiten paraphrasiert, d.h. „in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben“ (May-

²⁴ Diese Aufteilung der Anbieter erfolgte entsprechend der in Abschnitt 4.2 erwähnten Systematik.

²⁵ Genauer genommen wurden diese Trägerdimensionen auch theoriegeleitet (entsprechend der Klassifikation von Nuissl/Brand 2008) gebildet. Diese Dimensionen enthalten weitere Kategorien (VHS etc.). Aus Platzgründen konnte jedoch nicht gezeigt werden, dass diese Kategorien jeweils weitere Ausprägungen (je nach der Anzahl der Anbieter innerhalb einer Trägerdimension) enthalten, damit jeder einzelner Anbieter berücksichtigt werden kann. Dabei werden die Bezeichnungen konkreter Anbieter (allerdings in der Form wie z.B. „VHS 1“, „PA 2“) als Kategorien verwendet. Diese Kategorien können nicht weiter ausdifferenziert werden, sodass sie *natürliche* Kategorien nach Kuckartz (2012) darstellen.

ring 1997, S. 61, z.n. Loibl, S. 80). Sie wurden auf eine einheitliche Sprachebene und in eine grammatikalische Kurzform gebracht. Alle Paraphrasen, die unter dem angestrebten Abstraktionsniveau lagen, wurden verallgemeinert. Ausdrücke wie „entspricht Erwartungen“, „ansprechend“ und „zufrieden“ etc. wurden als Synonyme meistens verallgemeinert: Es wurde dabei nur das Objekt berücksichtigt, auf welches sie sich bezogen (z.B. „Rahmenbedingungen allgemein“).

Der Codiervorgang erfolgte wie folgt: Bei dem ersten Fragebogen wurden die Einheiten zuerst in die Dimensionen eingeordnet, und dann wurden Kategorien – entsprechend der Einordnung im Fragebögen (induktiv) oder in Anlehnung an bestimmte Modelle (deduktiv²⁶) – gebildet, die Einheiten wurden dann entsprechend den Kategorien in die Tabelle eingetragen. Auf diese Weise wurde am Anfang das erste Kategoriensystem zusammengestellt. Dieses wurde auf die nächsten Fragebögen angelegt. Fällt eine Textstelle unter eine bestehende Kategorie, wird sie dieser Kategorie zugeordnet, andernfalls wird eine neue Kategorie gebildet. Während dieses Codiervorgangs wurde der Codierleitfaden somit nach und nach ergänzt, korrigiert und verfeinert. Dabei waren vor allem die Überlegungen von Kuckarzt (2013, S. 63) sowie zum Teil die Beschreibung des Codiervorgangs in der Masterarbeit von Steinkemper (2013, S. 38–41) hilfreich.

Nachdem der letzte Fragebogen ausgewertet wurde, konnte das Kategoriensystem fixiert werden. Im letzten Schritt dieser Arbeitsphase wurden die Inhalte jedes einzelnen Fragebogens mit dem entwickelten Kategoriensystem abgeglichen, evtl. Korrekturen sowohl in Bezug auf den Codierleitfaden als auch auf die Richtigkeit des Codierens vorgenommen.

Beim Codiervorgang wurden die Einheiten der inhaltlichen Dimensionen den entsprechenden Anbietern (bzw. Kategorien in den natürlichen Dimensionen) zugeordnet, indem bei einer Übereinstimmung die Zahl 1 in die entsprechende Zelle in der Excel-Tabelle (s. Anlage) eingetragen wurde. Auf diese Weise entstand eine ausgefüllte Kreuztabelle und somit wurde eine Vergleichbarkeit ermöglicht. Der weitere Vorgang dieses analytischen Verfahrens bestand entsprechend Mayring (2010, S. 13–14) darin, bestimmte Elemente des Materials auszuzählen und in ihrer Häufigkeit mit dem Auftreten anderer Elemente zu vergleichen.

6.3.1.5 Ablaufmodell für die kategorienbasierte Auswertung

Der Auswertungsvorgang wurde in einzelne Interpretationsschritte zerlegt, damit die Analyse nachvollziehbar ist. Es wurde das folgende Ablaufmodell entwickelt (s. Abb. 10).

Bei der Darstellung der Ergebnisse wurde davon ausgegangen, nicht nur die Häufigkeiten der Themen und Subthemen (bzw. Evaluationsobjekte) in den Fragebögen zu beschreiben, sondern auch die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise zu präsentie-

²⁶ Einige Kategorien konnten durch einen Rückgriff auf bestimmte Modelle besser erschlossen werden (z.B. bei der Kategorie „Kursleitende“ wurde auf das Kompetenzmodell von Siebert (2006, S. 13) zurückgegriffen).

ren, wobei Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen werden können (dazu vgl. Kuckartz 2012, S. 94).

Ablaufmodell zur Auswertung von Dimensionen	
- Dimension definieren	
- Dimension abgrenzen	
- Subkategorie definieren	
- Subkategorie abgrenzen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Kategorie (Qualitätskategorie) definieren - Funktion der Kategorie nach pädagogischen Gesichtspunkten beschreiben - Häufigkeit der Kategorie bei der jeweiligen Anbietergruppe beschreiben - Ausprägungen der Kategorie bei der jeweiligen Anbietergruppe beschreiben - Unterschiede in Ausprägungen und Häufigkeit der Ausprägungen zwischen den Anbietergruppen beschreiben - Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Anbietergruppen interpretieren
Zusammenfassung und Interpretation zur Dimension	
Zusammenfassung zu allen Dimensionen und Interpretation	

Abb. 10 Ablaufmodell zur Auswertung von Dimensionen (eigene Erstellung)

7. Untersuchungsergebnisse

Im aktuellen Kapitel werden die Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung der Fragebögen präsentiert.

Wie schon erwähnt, wurden insgesamt 26 Fragebögen untersucht: Unter den Anbietern sind neun Volkshochschulen (VHSn), ein ausländisches Kulturzentrum (KuZ), zehn private deutsche Anbieter (PA), drei betriebliche Anbieter (BA), drei private russische Anbieter (RuPA).

Nachdem die endgültige Fassung des Kategorienleitfadens erstellt wurde, standen die folgenden Qualitätskategorien fest: s. Abb. 11.

Inhaltliche Dimensionen			
Bezeichnung	Input	Prozess	Output
Kategorien	I. Teilnehmende: <ul style="list-style-type: none"> - soziodemografische Daten - Fremdsprachenerfahrung, Lerngewohnheiten, Lernschwierigkeiten - Weiterbildungsmotive II. Einrichtung: <ul style="list-style-type: none"> - Motive zur Auswahl der Einrichtung/des Angebots - Interesse des TN an der Einrichtung - Erwartungen von der Einrichtung/Wünsche - Informationsquellen - Anmeldeverfahren - Beratung - Kundenservice/Büro 	I. Kursorganisation: <ul style="list-style-type: none"> - Rahmenbedingungen - Kursorganisation mit Unterkunft II. Lehr-Lern-Situation: 1) Konzept: <ul style="list-style-type: none"> - Kurskonzeption - Lerninhalte - Unterrichtsmaterialien, Lehrbuch 2) Unterrichtsgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> - Unterricht allgemein - Methoden - Übungen - Hausaufgaben 3) Teilnehmende: <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der TN - Aktive Beteiligung der TN 4) Kursleitende (KL): <ul style="list-style-type: none"> - fachdidaktische Kompetenzen - methodische Kompetenzen - personale und soziale Kompetenzen 	I. Zufriedenheitserfolg II. Lernerfolg III. Transfererfolg

Abb. 11 Ausprägungen innerhalb der inhaltlichen Dimensionen (Codierleitfaden) in Anlehnung an die Excel-Tabelle (s. Anlage) (eigene Erstellung)

Die in die Excel-Tabelle (ET – s. Anlage) eingetragenen Codiereinheiten werden weiterhin bei der Beschreibung der Ergebnisse als Indikatoren²⁷ für die Analyse einbezogen.

7.1 Dimension Input (ET 1.0)

Der Input wird in der Literatur im breitesten Sinne als „Bedingungen und Supportstrukturen“ definiert (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 43). Einzelne Kriterien können daher je nach Perspektive unterschiedlich eingeordnet werden. Um die Codiereinheiten einheitlich

²⁷ Dabei ist anzumerken, dass es bei der Beschreibung so kommen kann, dass einige Codiereinheiten zu einem Indikator weiterhin zusammengefasst werden, oder dass einige Codiereinheiten weiterhin verallgemeinert werden).

einordnen zu können, wurde in diesem Abschnitt der Arbeit von der Frage ausgegangen, welche Faktoren (bzw. „Bedingungen“) aus Sicht der Anbieter dem TN zu einer Teilnahme an der Weiterbildung und zum anderen die Kommunikation mit der Einrichtung außerhalb der Lehr-Lern-Situation – vor und während der Teilnahme – ermöglichen/erleichtern. Die Unterscheidung zur Prozessdimensionen erfolgt in dieser Arbeit somit dadurch, dass die Inputdimension nur diejenigen Aspekte berücksichtigt, die als unabhängig von der „eigentlichen“ Maßnahme (bzw. eines Sprachkurses) identifiziert werden konnten.

Nach der Untersuchung des Datenmaterials wurden zwei Gruppen von Faktoren identifiziert: Zum einen handelt es sich dabei um mehr oder weniger konstante Merkmale der TN (demografische Daten, Beruf etc.), ihre Einstellungen (Interessen, Motivationen etc.) und zum anderen um die Interaktion zwischen dem TN und der Einrichtung außerhalb der Lehr-Lern-Situation. Somit wurde eine Unterscheidung zwischen den teilnehmerbezogenen und den einrichtungsbezogenen Faktoren (Kriterien) eingeführt. Auf dieser Basis wurden zwei Subkategorien gebildet: die Subkategorie „Teilnehmende“ (ebd.: 1.0.1) und die Subkategorie „Einrichtung“ (1.0.2).

7.1.1 Subkategorie: Teilnehmende (ET²⁸: 1.0.1)

Da die Fragebögen zur Erhebung der Meinung der Teilnehmenden eingesetzt werden, war es zu erwarten, dass die Teilnehmenden mit ihren Erwartungen, Interessen und motivationalen und metakognitiven Voraussetzungen (Kil 2009, S. 47) berücksichtigt werden.

Allerdings kann man dabei davon ausgehen, dass es den Anbietern bei der Ermittlung der Ist-Qualität der TN *nicht um die Bewertung* der „Qualität“ der TN (denn es sollte z.B. keine guten oder schlechten Motive für die Teilnahme geben) geht, sondern um Berücksichtigung von Besonderheiten der TN sowohl auf der Mesoebene bei der Planung zukünftiger Angebote als auch auf der Mikroebene zur besseren Steuerung der interaktionalen Prozesse. Eine Bewertung der Qualität der Einrichtung kann dennoch evtl. indirekt, z.B. durch Erreichen bestimmter sozialer Schichten, mitschwingen.

Fragen zu diesem Komplex wurden hier zu den folgenden Themen (Kategorien) zusammengefasst:

- Soziodemografische Daten der TN (ET 1.0.1.1)
- Fremdsprachenerfahrungen, Lerngewohnheiten, Lernschwierigkeiten der TN (ebd. 1.0.1.2)
- Weiterbildungsmotive der TN (ebd. 1.0.1.3).

²⁸ Mit „ET“ wird hier und auch weiterhin auf die Excel-Tabelle in der am Ende dieser Arbeit Anlage (s. Abschnitt 12.2) verwiesen.

7.1.1.1 Soziodemografische Daten (ET 1.0.1.1)

Persönliche und soziodemografische Daten sind nach Grüner als erstes zur „Ist-Bestimmung nach Bedarfsursachen“ (Grüner 2000, S. 128, in Gieseke 2008, S. 32) notwendig. Die Erhebung soziodemografischer Daten hat eine Tradition seit den 1920er und 1930er Jahren vor allem in der Erwachsenenbildung. Solche Daten werden nach Reich-Claassen vor allem zur „merkmalsorientierten Zielgruppenkonstruktion“ verstärkt in der Weiterbildungspraxis eingesetzt (Reich-Claassen 2010, S. 4).²⁹

Insgesamt elf Fragebögen enthalten soziodemografische Fragen (ET 1.0.1.1: VHS 1, VHS 4, VHS 5, VHS 6, VHS 8, VHS 9, PA 1, PA 5, PA 7, RuPA 1, BA 1).

In Anbetracht der o.g. Tradition war es zu erwarten, dass vor allem VHSn solche Fragen stellen. Fragebögen von insgesamt sechs VHSn enthalten soziodemografische Fragen. Die Fragen betreffen das Alter (ebd.: 1.0.1.1.2: VHS 1, VHS 4, VHS 5, VHS 6, VHS 9) und das Geschlecht (ebd. 1.0.1.1.1: VHS 1, VHS 5, VHS 6, VHS 9). Die VHS 1 und die VHS 8 fragen nach dem Wohnort/Stadtbereich (ebd.: 1.0.1.1.3). Die VHS 1 (DaF/DaZ) stellt insgesamt sechs soziodemografische Fragen. Neben den o.g. Fragen gibt es im Fragebogen der VHS 1 Fragen zur Muttersprache (bzw. indirekt zum evtl. Migrationshintergrund), Bildungsabschluss im Herkunftsland und Berufsabschluss (ebd.: 1.0.1.1.4, 1.0.1.1.6, 1.0.1.1.7).

²⁹ Reich-Claassen weist jedoch kritisch darauf hin, dass ebendiese Merkmale nicht ursächlich für unterschiedliche Teilnahmequoten verantwortlich sind (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 4).

ET	Soziodemografische Daten	9 VHS ³⁰	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
1.0.1.1	Kategorie³¹	6		3	1	1	11
1.0.1.1.1	Geschlecht	4 ³²		2		1	7
1.0.1.1.2	Alter	5		2		1	8
1.0.1.1.3	Wohnort/Stadtbereich	2					2
1.0.1.1.4	Muttersprache	1		1			2
1.0.1.1.5	Nationalität			1			1
1.0.1.1.6	Bildungsabschluss im Herkunftsland	1					1
1.0.1.1.7	Berufsabschluss	1					1
1.0.1.1.8	Erwerbslage (berufstätig/arbeitslos/ Student/Ruhestand)			1			1
1.0.1.1.9	Unternehmen (Arbeitgeber)			1		1	2
1.0.1.1.10	Arbeitserfahrung im Ausland					1	1
1.0.1.1.11	Hobbys, Freizeitaktivitäten				1		1

Abb. 12 Soziodemografische Daten (eigene Erstellung, ET 1.0.1.1)

Fragebögen von den beiden privaten Anbietern (PA 5 und PA 7) enthalten Fragen zum Alter und zum Geschlecht (ebd.: 1.0.1.1.2, 1.0.1.1.1). Der PA 5 fragt zudem nach der Nationalität und nach der Erwerbslage (ebd.: 1.0.1.1.5, 1.0.1.1.8). Der PA 7 fragt nach der Muttersprache (ebd.: 1.0.1.1.4). Der PA 1 interessiert sich für den Arbeitgeber. Und der russische Anbieter (RuPA 2) ermittelt Hobbys/Freizeitbeschäftigung des TN (ebd.: 1.0.1.1.11).

Der Fragebogen des betrieblichen Anbieters (BA 1) enthält Fragen zum Alter und Geschlecht (ebd.: 1.0.1.1.2, 1.0.1.1.1) sowie zum Arbeitgeber und zur Arbeitserfahrung im Ausland (ebd.: 1.0.1.1.9, 1.0.1.1.10). Die beiden anderen BA stellen keine soziodemografischen Fragen.

³⁰ Die Zahlen in dieser oberen Zeile bezeichnen die Gesamtzahl der Fragebögen der jeweiligen Anbietergruppe. „9 VHS“ bedeutet z.B., dass insgesamt neun Fragebögen von VHS vorliegen. Diese Zahlen bleiben auch in weiteren Übersichten unverändert, weil die Anzahl der zu untersuchenden Fragebögen immer gleich bleibt.

³¹ In der Zeile „**Kategorie**“ wird gezeigt, wie häufig die Gesamtkategorie (unabhängig von der Anzahl der Ausprägungen der Kategorie und von der Häufigkeit der einzelnen Indikatoren) in den Fragebögen der jeweiligen Anbietergruppe vertreten ist. Dieses Prinzip gilt auch für alle weiteren von mir erstellten Übersichten, für die Zeilen, die als „**Kategorie**“ bezeichnet werden.

³² Die Zahlen zeigen an, wie häufig ein bestimmter Indikator (z.B. „Muttersprache“), der in der Zeile genannt wird, bei der jeweiligen Anbietergruppe vertreten ist. Dieses Prinzip gilt auch weiterhin für eigene Übersichten.

7.1.1.2 Fremdsprachenerfahrungen/Lerngewohnheiten/Lernschwierigkeiten (ET 1.0.1.2)

Da die Teilnahme an Erwachsenenbildung – anders als im schulischen Bildungswesen und von wenigen Ausnahmen abgesehen – prinzipiell freiwilliger Natur ist und da die Erwachsenenbildung auf der anderen Seite nicht auf einem feststehenden und verpflichtend allen zu vermittelnden Bildungskanon beruht, müssen höchst unterschiedliche Lernbedürfnisse, Lernerfordernisse sowie Lerngewohnheiten berücksichtigt werden (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 2).

Mit dem Fragekomplex, der zu dieser Kategorie analytisch zusammengefasst wurde, können die Anbieter verdeutlichen, welche Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen und welche Lerngewohnheiten sowie Lernschwierigkeiten der/die TN biografisch erworben hat. In den Fragebögen wurden Fragen identifiziert, die sich auf biografisch erworbene Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen bzw. auf „habituelle Motivationen“ (Löwe 1970, S. 45, in Siebert 2006a, S. 59–60) beziehen³³. Motive, biografische Erfahrungen, Anspruchsniveau der Lernenden, Lernwiderstände etc. gehören nach Siebert (2006a, S. 12) zu den Aspekten der Psychologik bzw. zu einer der Logiken des Kurses (neben der Sachlogik, Handlungslogik und Soziologik). Solche Daten braucht vor allem der/die Lehrende, um die Konstellation der Gruppe besser erfassen zu können. Auch die Einrichtung könnte diese Aspekte zur Identifizierung von Bedarfen und Bedürfnissen im Sinne eines Optimierungsvorgangs, eines „Angleichungshandelns“ (Gieseke 2000, z.n. Gieseke 2008, S. 49) für die Angebotsplanung in der Zukunft berücksichtigen.

Fragebögen von insgesamt nur 4 Einrichtungen (VHS 1, VHS 7, RuPA 2, BA 1) enthalten solche Fragen (vgl. ET 1.0.1.2). Die Einrichtungen interessieren sich vor allem dafür, welche Sprachen der/die TN kennt (vgl. ebd.: 1.01.2.1.0.1. – 1.0.1.2.1.0.2: VHS 1, RuPA 2), wo er/sie die Sprachkenntnisse erworben hat (vgl. ebd.: 1.0.1.2.1.0.4 – 1.0.1.2.1.0.5: PA 7, RuPA 2) sowie wie lange er/sie die Sprache gelernt hat (vgl. ebd.: 1.0.1.2.1.0.3: PA 7, RuPA 2).

Weitere Fragen dazu sind entweder Projektivfragen (in Bezug auf die Ansprüche des TN hinsichtlich des erwünschten Niveaus der Zielsprachbeherrschung) oder Verhaltensfragen (zu bevorzugten Lernstrategien) oder Relevanzfragen (zu Lernschwierigkeiten) (zu inhaltsbezogenen Fragearten vgl. Scholl 2009, S. 147–152).

Für die **Ansprüche** der TN in Bezug auf die Beherrschung der Zielsprache interessiert sich nur ein Anbieter: die russische Sprachschule

RuPA 2. Der Fragebogen dieses Anbieters enthält insgesamt 29 Indikatoren zu diesem Fragenkomplex (vgl. ET 1.0.1.2.1.2). Bei der Frage nach dem erstrebten Niveau der Sprachbeherrschung sind die Beschreibungen von Stufen jedoch sehr merkwürdig: die Fähigkeiten, „Vorträge in der Zielsprache zu halten“ oder „Verhandlungen und Geschäftstreffen in der Zielsprache zu leiten“ oder „Unterhaltung mit Muttersprachlern in

³³ Im Unterschied zu Motiven handelt es sich der Einstellung um ein „relativ konstantes Lernhabitus“ als eine biografisch erworbene „Subjektdisposition“ (ebd.).

allen möglichen Kontexten zu führen“ sowie auch „als Dolmetscher (auch simultan [!]) und als Übersetzer zu arbeiten“, beziehen sich jeweils teilweise auf ganz unterschiedliche Referenzsysteme: Die Fähigkeit, Verhandlungen zu leiten, hängt beispielsweise auch eng mit sozialen und fachlichen Kompetenzen zusammen, und die Fähigkeit, als Übersetzer zu arbeiten, setzt auch Kenntnisse von modernen Übersetzungsprogrammen, Terminologearbeit etc. voraus, sodass man eine Stufe über die andere nicht stellen kann. Abgesehen davon sind die höheren Stufen enorm hoch angesetzt, sodass ein entsprechendes Niveau erst im Rahmen einer akademischen Bildung und nicht im Rahmen der Weiterbildung zu erreichen ist. Die Hintergründe des Anbieters sind nicht klar.

Die weitere Unterkategorie bezieht sich auf **Lerngewohnheiten** des TN. Es handelt sich zum Teil um Lernerstrategien („die Art und Weise, wie man möglichst schnell und erfolgreich eine fremde Sprache lernt“ (Storch 2001, S. 21) und zum Teil um Bevorzugungen von bestimmten Arbeitsweisen im Unterricht. Zu diesem Komplex stellt vorwiegend ein russischer Anbieter (RuPA 2) Fragen (vgl. ebd.: 1.0.1.2.1.3: RuPA 2). Er fragt nach der Bevorzugung bestimmter Arbeitsweisen: „Lernen von Vokabeln, indem man sie aufschreibt“ oder „Lernen von Vokabeln, indem man sie hört“, „Lernen mit Lehrbuch und zusätzlichen Materialien“ oder „Lernen nach einem flexiblen Programm“ (ebd.: 1.0.1.2.1.3.2 – 1.0.1.2.1.3.3) etc. Es ist zwar nicht klar, nach welchem System der Anbieter die Kriterien ausgesucht hat, aber die Bemühungen zeugen von Suchbewegungen im Sinne von Teilnehmerorientierung.

In diesen Fragekomplex lässt sich aber auch die Frage der VHS 1 zur Bevorzugung bestimmter Sozialformen im Unterricht (Gruppenarbeit, Einzelarbeit oder Partnerarbeit) einordnen (vgl. ebd.: 1.0.1.2.1.3.1).

Fragen zu **Lernschwierigkeiten** (insgesamt elf Fragen) stellt wieder nur der russische Anbieter RuPA 2. Es werden dabei unterschiedliche Bereiche thematisiert, auf welche sich Lernschwierigkeiten beziehen können: sprachliche Mittel wie z.B. „grammatische Übungen“ (ebd.: 1.0.1.2.1.4.3), sprachliche Kompetenzen wie z.B. „Übersetzung von Texten“ (ebd.: 1.0.1.2.1.4.2) sowie Lerntechniken z.B. „Nacherzählen“ von Texten (ebd.: 1.0.1.2.1.4.4, 1.0.1.2.1.4 – 1.0.1.2.1.4.11). Ein System, das hinter der Auswahl von Items steht, lässt sich nicht durchschauen. Es geht hier allerdings nicht um Ermittlung von „Lernwiderständen“ im Sinne von „Störungen und Widerständigkeit“ „als irritierendes Differenzerleben zwischen divergenten Deutungsstrukturen“ (Schäffter 2010, S. 201). Im Fragebogen werden Bereiche aufgezählt, in denen Lernwiderstände aufkommen können, aber Hintergründe wie z.B. Ängste werden nicht thematisiert.

Unterm Strich lässt sich festhalten, dass die aktuelle Kategorie in den Fragebögen sehr schwach vertreten ist.

7.1.1.3 Weiterbildungsmotive (ET 1.0.1.3)

Diese Kategorie wurde analytisch gebildet. In den Fragebögen gibt es z.B. Fragen, warum der/die TN an der Veranstaltung teilgenommen hat. Dadurch können die Anbieter Weiterbildungsmotive ermitteln.

Siebert verweist auf die Unterscheidung zwischen Motiven und Motivation: Motive sind nach Siebert „Beweggründe des Handelns, wobei Motivation aus einem Bündel von Motiven besteht“. Die Motivation ist „eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln“ (Siebert 2006a, S. 58). Die einzelnen Items in den Fragebögen lassen sich als eine Konstruktion der Anbieter in Bezug auf mögliche Motive der TN auffassen. Da die Fragebögen jedoch normalerweise mehrere Antwortmöglichkeiten (wobei der/die TN mehrere Möglichkeiten markieren kann)³⁴ enthalten, kann man davon ausgehen, dass jedoch auf Ermittlung der Motivation abgezielt wird.

Löwe unterscheidet zwischen der „**habituellen** Motivationen (Einstellung)“ und der „**Aktualmotivation** (aktueller Motivierung)“ (Löwe 1970, S. 45, in Siebert 2006a, S. 59–60, Hervorhebung im Original).

Da es sich bei *Einstellungen* um biografisch erworbene „Subjektdispositionen“ (Siebert 2006a, S. 60, Kursiv im Original) handelt, könnte man die in den Abschnitten 7.1.1.1 und 7.1.1.2 behandelten Aspekte (soziodemografische Daten, Fremdsprachenerfahrung, Lerngewohnheiten, Lernschwierigkeiten etc.) als Hintergründe zum Erwerb bestimmter Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen und gegenüber der Weiterbildungsbeteiligung in der Konstruktion der Anbieter betrachten.

Unter den aktuellen Motiven versteht Löwe „**kontextabhängige aktuelle Motive**“ (ebd., Hervorhebung im Original). Es wird in dieser Arbeit zwischen zwei Gruppen von Fragen in Bezug auf Konstruktion von Aktualmotiven unterschieden:

- 1) Fragen zu Motiven in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung unabhängig vom Angebot der Einrichtung (subjektbezogene Fragen)
- 2) Fragen zu Motiven in Bezug auf die Auswahl einer bestimmten Einrichtung und eines bestimmten Angebots abhängig von der Einrichtung und vom Angebot (organisationsbezogene Fragen).

In der aktuellen Subkategorie („Teilnehmende“) wird die erste Gruppe von Fragen berücksichtigt. Organisationsbezogene Aspekte werden in der Subkategorie „Einrichtung“ behandelt.

Fragen zu aktuellen Motiven gibt es also insgesamt in sechs von 26 Fragebögen (ET 1.0.1.3). Unter den Anbietern, die Fragen dazu stellen, sind drei VHSn (VHS 1, VHS 2, VHS 6), ein betrieblicher Anbieter (BA 1) und zwei russische Sprachschulen (RuPA 1, RuPA 2). Keine der deutschen Sprachschulen stellt Fragen dazu. Bei den Anbietern ist diese Kategorie also unabhängig vom Träger insgesamt schwach vertreten.

³⁴ Diese Fragen beziehen sich auch hier auf subjektive Zuschreibung von Relevanz (Relevanzfragen).

Die meisten Fragen betreffen inhaltlich berufliche Aspekte oder das Studium (insgesamt achtmal erwähnt) (vgl. 1.0.1.3.1. – 1.0.1.3.3: VHS 1, VHS 2, VHS 6, PA 1, RuPA 1, RuPA 2), gefolgt von „Urlaub/Hobby/Freizeit“ (viermal) (vgl. ebd.: 1.0.1.3.4: VHS 2, VHS 6, RuPA 1, RuPA 2). Vertreten sind auch die Aspekte „Austausch und Kontakte“ (dreimal) (vgl. ebd.: 1.0.1.3.5: VHS 2, VHS 6, PA 8) sowie „persönliche Fortbildung, Selbstreflexion“ (zweimal) (vgl. ebd.: 1.0.1.3.15: VHS 6, PA 8). Alle anderen Faktoren sind nur einmalig vertreten.

ET	WB-Motive	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
1.0.1.3	Kategorie	3			2	1	6
1.0.1.3.1	Beruf/berufliche Perspektive/Fortbildung/Herausforderungen	2			2	1	5
1.0.1.3.2	Bessere Berufschance im Heimatland	1					1
1.0.1.3.3	Studium	1					1
1.0.1.3.4	Urlaub/Hobby/Freizeit/ Reisen	2			2		4
1.0.1.3.5	Austausch/Kontakte/ Vernetzung	2				1	3
1.0.1.3.6	Alltag	1					1
1.0.1.3.7	Dauerhafte Wohnsitznahme in Deutschland	1					1
1.0.1.3.8	Unterstützung der Kinder in der Schule						
1.0.1.3.9	Absicht, nach Deutschland auszureisen				1		1
1.0.1.3.10	zum Integrationskurs verpflichtet	1					1
1.0.1.3.11	Aufforderungen von Jobcenter	1					1
1.0.1.3.12	Empfehlungen durch Beratung	1					1
1.0.1.3.13	Interesse für fremde Kulturen	1					1
1.0.1.3.14	Auffrischung und Vertiefung von Sprachkenntnissen	1					1
1.0.1.3.15	persönliche Fortbildung und Selbstreflexion	1				1	2
1.0.1.3.16	Erwerb von Fachkenntnissen					1	1
1.0.1.3.17	Fachliteratur in der Zielsprache lesen				1		1
1.0.1.3.18	Kennenlernen und Erproben neuer Methoden					1	1
1.0.1.3.19	Medien und Filme in der Zielsprache				1		1

Abb. 13 Weiterbildungsmotive (eigene Erstellung, ET 1.0.1.3)

In Bezug auf die Anzahl der gestellten Fragen zu diesem Komplex fällt besonders die VHS 1 (DaF/DaZ) mit insgesamt acht Fragen dazu auf. Bemerkenswert ist, dass keine privaten deutschen Anbieter solche Fragen stellen.

7.1.2 Subkategorie: Einrichtung (ET 1.0.2)

Zu dieser Subkategorie wurden die Fragen zusammengefasst, die sich auf die Interaktion zwischen den TN und der Weiterbildungseinrichtung außerhalb der Lehr-Lern-Situation beziehen. Bei der Untersuchung wurden Fragen identifiziert, die sich entweder auf das Verhalten der TN gegenüber der Einrichtung (Motive für die Auswahl der Einrichtung/des Angebots, Interesse am Programm der Einrichtung, Wünsche und Erwartungen) beziehen oder auf das Verhalten der Einrichtung gegenüber den TN (Beratung, Anmeldeverfahren, Kundenservice, Kommunikationsinstrumente). Bei der zweiten Gruppe sind vor allem Bewertungsfragen vertreten.

7.1.2.1 Motive zur Auswahl der Einrichtung/des Angebots (ET 1.0.2.1)

Zu dieser Kategorie wurden die Indikatoren zusammengefasst, die sich inhaltlich als diejenigen aktuellen Motive der Teilnehmenden identifizieren lassen, die abhängig von der Einrichtung und vom Angebot zustande kommen könnten. Bemerkenswert ist, dass die Anbieter auch selber dabei den Begriff „Motive“ verwendet haben (ebd.: 1.0.2.1). Solche Aspekte der situativen „Passgenauigkeit“ (Gieseke 2000; Robak 2004, z.n. Gieseke 2009) sollen die Einrichtungen zur Programmplanung und im Rahmen des WB-Managements untersuchen, weil sie unabhängig von „sozialen Zwängen“ Weiterbildungsentscheidungen der TN beeinflussen.

Diese Kategorie ist insgesamt sehr schwach vertreten: nur von der VHS 1 und von der RuPA 1.

Der Ruf der/des Kursleiters/In (ebd.: 1.0.2.1.4, 1.0.2.1.12) scheint eine große Rolle zu spielen: viermal wird dieser Indikator genannt (von der VHS 1 und von der RuPA 1), er ist bei den beiden o.g. Anbietern vertreten. Auf dem zweiten Platz liegt der Ruf/die Qualität der Einrichtung (ebd.: 1.0.2.1.1: VHS1, RuPA 1), der Kursort (ebd.: 1.0.2.1.6: VHS 1, RuPA 1), das Preis-Leistungs-Verhältnis (ebd.: 1.0.2.1.7: VHS 1, RuPA 1) sowie der zeitliche Aspekt (Uhrzeit und Wochenende) (ebd.: 1.0.2.1.9, 1.0.2.1.10: VHS 1, RuPA 1) (jeweils zweimal erwähnt). Andere Aspekte wie Charakter des Kurses (z.B. „Integrationskurs“ oder „Frauenkurs“: VHS 1), „richtiges Lerntempo“³⁵ (VHS 1), „gestuftes Kursangebot“ (VHS 1), Zusammensetzung der Gruppe („internationale Lerngruppen“: VHS 1), guter Service werden einmal erwähnt (ebd.: 1.0.2.1:

VHS 1).

Insgesamt wird der Faktor „Ruf“ (einschließlich „Qualität“, die man vor dem Kursbeginn auch dem Ruf zuordnen kann) sechsmal erwähnt, sodass dies deutlich macht, dass die

³⁵ Gemeint ist hier offensichtlich die angekündigte Progression.

beiden Einrichtungen den Ruf bzw. das Renommee als einen wichtigen Motivationsindikator und somit als einen wichtigen Qualitätsfaktor im Vergleich zu anderen Bedingungen betrachten.

7.1.2.2 Interesse des TN an der Einrichtung: Frühere Beteiligungen des TN am Programm der Einrichtung/Interesse für weitere Kurse der Einrichtung (ET 1.0.2.2)

Die Fragen aus dieser Kategorie beziehen sich sowohl auf die frühere Interaktion mit der Einrichtung (ebd.: 1.0.2.2.1 – 1.0.2.2.3) als auch auf das aktuelle Interesse des TN an laufenden Programmen der Einrichtung (ebd.: 1.0.2.2.1.4 – 1.0.2.2.1.10) einschließlich sogenannter Spezialangebote (ebd.: 1.0.2.2.1.11 – 1.0.2.2.1.17) und Kulturveranstaltungen (ebd.: 1.0.2.2.1.18 – 1.0.2.2.1.20).

Die aktuelle Kategorie (ebd.: 1.0.2.2) ist nur bei den öffentlichen Anbietern – VHS 1, VHS 4, VHS 5, VHS 6 sowie KuZ – vertreten. Fragebögen der betrieblichen Anbieter sowie der deutschen und der russischen Sprachschulen enthalten keine Fragen dazu.

Die o.g. Volkshochschulen fragen nach früherer Teilnahme an anderen Kursen am Programm (zwei Fragebögen) (ebd.: 1.0.2.2.1) und/oder nach Häufigkeit der Beteiligung (drei Fragebögen) (ebd.: 1.0.2.2.1.1). Eine VHS (VHS 1) fragt, ob der/die TN auch ein Interesse an anderen Programmbereichen (Fremdsprachen, Computer etc.) hat. Die VHSn interessieren sich also vor allem für frühere Interaktionen des TN mit der Einrichtung.

Dem Kulturzentrum geht es dagegen eher um das Interesse des TN an einem „Spezialangebot“ der Einrichtung (ebd.: 1.0.2.2.1.11 – 1.0.2.2.1.17) sowie an Kulturveranstaltungen der Einrichtung (ebd.: 1.0.2.2.1.18 – 1.0.2.2.1.20). Das Spezialangebot ist dem Anbieter so wichtig, dass nach möglichen Widerständen gefragt wird. Und das Kulturangebot ist dem Anbieter so wichtig, dass mit dem Fragebogen überprüft wird, ob der TN im Unterricht (vermutlich von dem KL) darüber informiert worden war. Somit ist festzuhalten, dass es für das Kulturzentrum sehr wichtig ist, dass sich die TN nicht nur für Sprachkurse, sondern auch für kulturelle Angebote der Einrichtung interessieren.

Dieser Fragekomplex deutet unter anderem auf die Ermittlung der Nachhaltigkeit der Angebote der Einrichtung hin.

7.1.2.3 Erwartungen der TN von der Einrichtung und Wünsche zur Kursorganisation (ebd.: 1.0.2.3)

Es handelt sich bei diesem Fragekomplex um aktuelle Erwartungen und Wünsche der TN (nicht rückblickend gemeint) hinsichtlich der Einrichtung³⁶. Diese Fragen beziehen sich auch auf subjektive Relevanzzuschreibungen des TN und sind keine Wertungsfragen.

Fragebögen von insgesamt nur fünf Anbietern (von VHS 6, PA 1, PA 2, PA 7, RuPA 2) enthalten Fragen, die zu dieser Kategorie zusammengefasst wurden. Somit ist festzuhalten, dass diese Kategorie auch schwach vertreten ist. Private Anbieter (drei deutsche und ein russischer) sind etwas stärker als öffentliche Anbieter (nur eine VHS) vertreten.

Bei der Unterkategorie „Erwartungen“ handelt es sich um die Fragen, wie sich die TN eine ideale Sprachschule vorstellen können, dazu gibt es jedoch nur offene Fragen bzw. keine Antwortvorgaben (ebd.: 1.0.2.3.1, 1.0.2.3.1.1: PA 5, PA 6). Die Sprachschule PA 7 fragt nach „drei wichtigsten Qualitätsmerkmalen einer Sprachschule“ (ebd.: 1.0.2.3.1.2). Somit können die Ansprüche der TN untersucht werden. Dies kann auch bei der Auswertung von Fragebögen von den Evaluierenden berücksichtigt werden: die TN, die die höchsten Ansprüche haben, bewerten auch generell strenger.

Die Fragen in der Unterkategorie „Wünsche des TN vor dem Kursbeginn“ (ebd.: 1.0.2.3.2; VHS 6, RuPA 2) beziehen sich auf Zeitaspekte (Anfangszeiten für den Unterricht: vormittags, mittags etc.) (ebd.: 1.0.2.3.2.2) und jeweils einmalig auf die Veranstaltungsform (Semesterkurs, Wochenendkurs, Bildungsurlaub etc.) (ebd.: 1.0.2.3.2.1: VHS 6) und auf die Gruppenzusammensetzung (1.0.2.3.2.3: PA 2). Dies gehört zu den Aspekten, die bei der Angebotsplanung berücksichtigt werden sollen.

7.1.2.4 Informationsquellen (ET: 1.0.2.4)

Unter Informationsquellen werden hier Kommunikationsmedien verstanden, durch welche die TN auf die Einrichtung aufmerksam gemacht werden: Programmhefte, Empfehlungen der Freunde etc. Es handelt sich dabei um „Kommunikationsinstrumente von Weiterbildungsorganisationen“ (vgl. Zech 2010, S. 249). Fragen in dieser Kategorie sind Faktenfragen. Jedoch lassen sie sich aus der Perspektive des Anbieters auch als indirekte evaluierende Fragen auffassen, denn damit wird die Effizienz der Kommunikationsinstrumente erfasst (wenn z.B. der Aufwand für Programmhefte legitimiert werden muss).

Dieses Objekt ist nur für die Volkshochschulen (sechs VHS (VHS 1, VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 6, VHS 9) sowie für eine russische Sprachschule (RuPA 1) von Bedeutung.

³⁶ Offene Fragen zu den Wünschen im Sinne von Verbesserungsvorschlägen gibt es in den meisten Fragebögen. Sie werden in der Arbeit aber nicht thematisiert.

Am häufigsten wird der Indikator „Empfehlungen/Empfehlungen durch Freunde/Familie“ genannt: zusammen siebenmal (sechs VHSn und RuPA1). „Empfehlungen durch Arbeitgeber/Kollegen“ wurden auch von der VHS 5 und von RuPA 1 genannt. Der Indikator „Empfehlungen“ wurde insgesamt zehnmal erwähnt und stellt somit einen wichtigen Kommunikationsweg in den Vorstellungen der Anbieter dar. Wenn man die Indikatoren „Empfehlungen“ und „Ruf/Renommee“ (s. ebd.: 1.0.2.1.2; 1.0.2.1.4; 1.0.2.1.12) als eine Einheit (Referenz durch die Anderen) betrachtet, lässt sich feststellen, dass dieser Indikator insgesamt 16 Mal in den Fragebögen erwähnt wurde, sodass er aus Sicht der VHSn und des russischen Anbieters sehr wichtig zu sein scheint.

ET	Informationsquellen	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
1.0.2.4	Kategorie	7			1		8
1.0.2.4.1	Programmheft/Kursbuch/ Halbjahresprogramm	6					6
1.0.2.4.2	Empfehlung	3					3
1.0.2.4.3	Empfehlung durch Freunde/ Familie	3			1		4
1.0.2.4.4	Arbeitgeber, Kollegen	2			1		3
1.0.2.4.5	Internet	5			1		6
1.0.2.4.6	Flyer/Faltblatt/Plakate	4					4
1.0.2.4.7	E-Mail, Newsletter	1					1
1.0.2.4.8	Presse, Radio	5					5
1.0.2.4.9	Werbekatalog	1					1
1.0.2.4.10	Werbung	1					1
1.0.2.4.11	Aus- und Weiterbildungsmessen	1					1
1.0.2.4.12	Bildungsurlaubsbrochure	1					1
1.0.2.4.13	Beratung in der Einrichtung	1					1
1.0.2.4.14	Weiterbildungsberatung	2					2
1.0.2.4.15	Jobcenter	1					1
1.0.2.4.16	BAMF	1					1
1.0.2.4.17	Ausländerbehörde	1					1
1.0.2.4.18	Migrationsberatung	1					1

Abb. 14 Informationsquellen (eigene Erstellung, ET 1.0.2.4)

Unter den Kommunikationsmedien werden am häufigsten das Programmheft (ebd.: 1.0.2.4.1: VHS 1, VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 6, VHS 9) sowie das Internet (ebd.: 1.0.2.4.5: VHS 1, VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 6) von den VHSn erwähnt. Die Fragebögen von der VHS 1 und der VHS 8 enthalten zudem Fragen zur Bewertung der Gestaltung der Homepage (mit den Indikatoren „übersichtlich“, „informativ“ (ebd.: 1.0.2.4.19).

Auch die Kommunikationsinstrumente wie Werbung in der Presse, im Radio (ebd.: 1.0.2.4.8: VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 6, VHS 9) sowie Flyer/Faltblatt/Plakate (ebd.: 1.0.2.4.6: VHS 1, VHS 3, VHS 4, VHS 6) sind in den Fragebögen der VHSn vertreten. Beratung als „Beratung der Einrichtung“, „Weiterbildungsberatung“ und „Migrationsberatung“ (ebd.: 1.0.2.4.13, 1.0.2.4.14, 1.0.2.4.18) sind in den Fragebögen der VHS 4 und der VHS 1 als Informationsquellen insgesamt viermal erwähnt.

Die russische Sprachschule RuPA 1 betrachtet neben Empfehlungen auch das Internet als eine mögliche Informationsquelle.

Bemerkenswert ist, dass die Fragebögen der deutschen privaten Fremdsprachenanbieter gar keine Fragen aus dieser Kategorie enthalten. Das kann man z.B. dadurch erklären, dass private Anbieter das Internet auch ohne Befragung als das wichtigste Kommunikationsinstrument betrachten. Wenn man z.B. in der Suchmaschine Google die Schlagwörter „Sprachschule Berlin“ eingibt, bekommt man 520.000 Einträge, bei „Englischkurs Berlin“ sind es 92.200 Einträge und bei „Russischkurs Berlin“ 6.010. Auch kann man vermuten, dass private Anbieter vor allem auf schon vorhandene Kontakte mit bestimmten Unternehmen und Behörden zurückgreifen. Es lässt sich zudem nicht ausschließen, dass private Anbieter solche Fragen bei dem Anmeldeverfahren und nicht bei der Kursevaluation stellen.

7.1.2.5 Anmeldeverfahren (ET 1.0.2.5)

Das Anmeldeverfahren betrachtet man im Rahmen des Bildungsmanagements als einen Verkaufsprozess (vgl. Zech 2010, S. 270–271). Der Faktor Anmeldeverfahren ist insgesamt bei drei VHSn (VHS 3, VHS 5, VHS 6) und bei zwei Sprachschulen (PA 4, PA 5) vertreten.

Drei genannte VHSn und die beiden russischen Sprachschulen fragen nach einer Bewertung des Anmeldeverfahrens allgemein (ebd. 1.0.2.5). Die VHS 3 und VHS 6 fragen nach der Relevanz bestimmter Kommunikationswege: „persönlich, telefonisch, Internet etc.“. Das Internet wurde in den beiden o.g. Fragebögen erwähnt (ebd.: 1.0.2.5.1 – 1.0.2.5.2).

Betriebliche Anbieter sind in dieser Kategorie gar nicht vertreten. Da die Mitarbeiter Fortbildungen gebührenfrei besuchen, wird das Angebot nicht „verkauft“, daher spielt das Anmeldeverfahren für betriebliche keine große Rolle.

7.1.2.6 Beratung (ET: 1.0.2.6)

Es wurden zu dieser Kategorie die Fragen zusammengefasst, die sich auf den Begriff „Beratung“ beziehen. Es ist allerdings nicht ersichtlich, um welche Art von Beratung es sich in den Fragebögen handelt. Vermutlich ist dabei eine Einstufungsberatung und/oder eine Auswahlberatung (z.B. Konversationskurs/Standardkurs, berufsbezogener/allgemeiner Kurs, Wochenendkurs/Abendkurs etc. sowie eine Beratung bei Sprachreisen) gemeint.

Am häufigsten kommt die Kategorie Beratung bei den VHS auf: Sie wird von sieben VHS erwähnt (VHS 1, VHS 2, VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 6, VHS 7). Auch zwei Fragebögen von Sprachschulen (PA 1, PA 3) sowie der Fragebogen des KuZ enthalten Fragen zur Beratung. Somit lässt sich festhalten, dass der Aspekt „Beratung“ vor allem für öffentliche Anbieter von Bedeutung ist. Wahrscheinlich wird geprüft, ob sich der Aufwand für Beratung lohnt (auch im Hinblick auf die Legitimation gegenüber dem Träger).

Man kann sich jedoch auch vorstellen, dass die privaten Anbieter den Aspekt „Beratung“ als „kompetente Auskünfte“ operationalisieren und somit dem „Kundenservice“ (ebd.: 1.0.2.7) zuordnen. Dann würde das Ergebnis etwas anders ausfallen: s. ebd.: 1.0.2.7.2: PA 2, PA 4, PA 5, PA 6, VHS 8; 1.0.2.6 – 1.0.2.6.4: VHS 1, VHS 2, VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 6, VHS 7, VHS 8, PA 1. Dennoch ist eine solche Verallgemeinerung fraglich: Wenn private Anbieter keinen Beratungsbegriff verwenden, könnte dies ein Indiz dafür sein, dass sie Beratung nicht als eine pädagogische Handlungsform betrachten und somit nicht zwischen lebenspraktischer Beratung einerseits und professioneller Beratung andererseits unterscheiden (zum Unterschied s. Nittel 2009, z.n. Troalic 2012, S. 11). Man kann also nicht ohne Weiteres davon ausgehen, dass „kompetente Auskünfte“ mit der Beratung gleichzusetzen sind.

Bei den betrieblichen Anbietern ist dieser Faktor gar nicht vertreten. Doch zumindest eine Einstufung sollte auch bei betrieblichen Anbietern stattfinden. Vielleicht findet sie auch statt, aber sie wird nicht evaluiert (zumindest nicht im Rahmen einer Kursevaluation).

7.1.2.7 Kundenservice/Büro (ET 1.0.2.7)

Dieser Qualitätskategorie wurden Fragen zugeordnet, die die Begriffe „Kundenservice“ oder „Büro“ explizit enthalten.

Doch was genau bedeutet „Service“? Der Begriff wurde aus den wirtschaftlichen Kontexten übernommen. In der Wirtschaft hat das Wort „Service“ laut dem Gabler-Lexikon mehrere Bedeutungen. In Bezug auf die Weiterbildung kann man darunter eine „Zusatzleistung“ (zusätzlich zur eigentlichen Leistung des Unternehmens) und „die von Kunden erlebte Serviceleistung als Momente der besonderen Aufmerksamkeit eines Unternehmens“ (www.wirtschaftslexikon.gabler.de) verstehen. Hübner (2012, S. 14) weist darauf hin, dass ein guter Service „mehr als angemessene Bedienung“ beinhaltet. Es handelt

sich dabei um „Mehrqualität und Zusatznutzen“ Der Begriff „Service“ wird häufig – genau wie der Begriff „Qualität“ – mit dem „guten Service“ gleichgesetzt.

Diese Kategorie (ebd.: 1.0.2.7 – 1.0.2.7.10) ist in den Fragebögen von sechs Sprachschulen (PA 1, PA 2, PA 3, PA 4, PA 5, PA 6), fünf VHSn (VHS 1, VHS 3, VHS 6, VHS 7, VHS 8) sowie vom KuZ und von einer russischen Sprachschule (RuPA 1) vertreten. Die Kategorie ist also gut vertreten. Doch sie ist kaum operationalisiert (s. Abb. 15).

Die o.g. VHSn nennen insgesamt vier Merkmale des guten Kundenservices: „Erreichbarkeit/Geschäftszeiten“ (dreimal), „Freundlichkeit der Mitarbeiter“ (zweimal) sowie „kompetente Auskünfte“ (einmal), „Zuverlässigkeit“ (einmal) und „Café“ (einmal).

ET	Kundenservice/Büro	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
1.0.2.7	Kategorie	5	1	6	1		13
1.0.2.7	Kundenservice/Büro allgemein ³⁷			2	1		3
1.0.2.7.1	Freundlichkeit der Mitarbeiter	2		1			3
1.0.2.7.2	kompetente Auskünfte	1		4			5
1.0.2.7.3	Erreichbarkeit/Geschäftszeiten	3					3
1.0.2.7.4	Zuverlässigkeit	1		1			2
1.0.2.7.5	Organisation			2			2
1.0.2.7.6	Betreuung			2			2
1.0.2.7.6.1	individuelle Betreuung			1			1
1.0.2.7.7	Atmosphäre im Haus			2			2
1.0.2.7.8	Bibliothek		1				1
1.0.2.7.9	Service der Bibliothek		1				1
1.0.2.7.10	Café	1		1			2
1.0.2.7.11	Mediothek			1			1

Abb. 15 Kundenservice/Büro (eigene Erstellung, ET 1.0.2.4)

Stärker ausdifferenziert ist diese Kategorie bei den privaten Anbietern. Am häufigsten kommt der Indikator „kompetente Auskünfte“ (viermal) auf (ebd.: 1.0.2.7: PA 2, PA 4, PA 5, PA 6). Der Indikator „Kundenservice/Büro allgemein“ (1.0.2.7) wird dreimal von privaten deutschen Anbietern (PA 1, PA 3) und einmal vom privaten russischen Anbie-

³⁷ Ein Indikator kann genauso heißen wie die Kategorie (z.B. bei allgemeinen Fragen wie „Bewerten Sie das Kundenservice“, „Sind sie mit dem Kundenservice zufrieden?“ etc.). Der Zusatz „allgemein“ deutet darauf hin, dass die Häufigkeit des Indikators (nicht die Häufigkeit der Kategorie) gemeint ist. Dies gilt auch weiterhin für die eigenen Übersichten.

ter (RuPA 1) genannt. Auch dreimal wird der Indikator „Betreuung/individuelle Betreuung“ (ebd.: 1.0.2.7.6 – 1.0.2.7.6.1) von deutschen Anbietern (PA 4, PA 5) erwähnt.

Jeweils zweimal wurden die Indikatoren „Organisation“ (1.0.2.7.5: PA 4, PA 5) und „Atmosphäre im Haus“ (1.0.2.7.7: PA 4, PA 5) genannt. Einmalig sind die Indikatoren „Freundlichkeit der Mitarbeiter“ (1.0.2.11.1: PA 2), „Zuverlässigkeit“ (1.0.2.7.4: PA 3), „Café“ (1.0.2.7.10: PA 2) und „Mediothek“ (1.0.2.7.11: PA 3) vertreten.

Übereinstimmungen zwischen den Trägern beziehen sich auf die Indikatoren „kompetente Auskünfte“ (insgesamt fünfmal erwähnt), „Kundenservice/Büro allgemein“ (dreimal), „Freundlichkeit der Mitarbeiter“ (dreimal), „Zuverlässigkeit“ (zweimal) und „Café“ (zweimal).

Die Indikatoren „Erreichbarkeit“, „Organisation“, „Zuverlässigkeit“ kann man unter die Einheit „schnelle Bearbeitung“ zusammenfassen, denn diese o.g. Faktoren erleichtern den Kunden das Leben und schenken ihnen dadurch die Zeit. Insgesamt taucht dieser Faktor siebenmal auf (viermal bei VHSn und dreimal bei den deutschen privaten Anbietern). Da es bei den Indikatoren „Freundlichkeit“ und „Atmosphäre“ um emotionale Aspekte handelt, kann man sie auch zu einer Einheit zusammenfassen. Insgesamt wurden sie fünfmal in den Fragebögen genannt (dreimal von deutschen privaten Anbietern und zweimal von den VHSn). Somit gehören die Faktoren Schnelligkeit und Emotionen zu den wichtigsten Einflussfaktoren in diesem Qualitätsbereich aus Sicht der Anbieter.³⁸

Es wird somit deutlich, dass dieser Faktor offensichtlich nur für die öffentlichen und privaten Anbieter, die auf die Gebühren und somit auf Kunden angewiesen sind, von Bedeutung ist. Es fällt besonders vor dem Hintergrund auf, dass die betrieblichen Anbieter zu diesem Komplex gar keine Fragen stellen. Da die Existenz betrieblicher Anbieter von dem Unternehmen und nicht von Gebühren der TN abgesichert wird, sind sie vom Service und von der Kundenzufriedenheit weniger abhängig als die anderen Anbietergruppen.

7.1.3 Zusammenfassende Analyse zur Dimension Input

Zur zusammenfassenden Analyse wurde eine Übersicht über die Häufigkeit des Auftommens der o.g. Kategorien bei den Anbietern zusammengestellt (s. Abb. 16).³⁹ Das Ergebnis der Auswertung der Fragebögen nach den Trägergruppen sieht wie folgt aus:

³⁸ Dabei kann man auf Übereinstimmungen mit einer aktuellen Studie von Hübner (2012) zu Vorstellungen von Kunden vom guten Service hinweisen. Das Ergebnis dieser Studie lautet, dass Freundlichkeit, Beratungskompetenz und eine schnelle Bearbeitung oder Reaktion die wichtigsten Merkmale eines guten Services aus Sicht von Kunden darstellen (Hübner 2012, S. 14). Diese Ergebnisse weisen somit deutliche Schnittmengen mit Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung: denn die Aspekte „Kompetente Auskünfte“, „Freundlichkeit und Atmosphäre“ sowie „schnelle Bearbeitung“ gehören auch zu den wichtigsten Indikatoren des Kundenservices in den Vorstellungen der Anbieter.

³⁹ Mit dieser Übersicht wird gezeigt, wie viele Anbieter je nach Trägerschaft die jeweiligen Kategorien in ihren Fragebögen enthalten (unabhängig davon, wie viele Ausprägungen die jeweilige Kategorie bei den Anbietern hat).

Öffentliche Anbieter

Organisationsbezogene Qualitätsfaktoren, vor allem diejenigen, die sich auf das Verhalten der Einrichtung gegenüber den TN beziehen (ET 1.0.2.4 – 1.0.2.7), sind bei den öffentlichen Anbietern häufiger vertreten als Fragen zu Dispositionen der TN. Die wichtigsten organisationsbezogenen Qualitätskategorien sind also Beratung (80 Prozent der VHSn), Kundenservice/Büro und Informationsquellen (jeweils 60 Prozent). Motive der TN für die Auswahl der Einrichtung, Erwartungen und Wünsche der TN in Bezug auf die Einrichtung werden kaum aufgegriffen (abgesehen von der VHS 1 (DaF/DaZ), die ca. 25 Fragen dazu stellt).

Bei der Kategorie „Teilnehmende“ sind soziodemografische Daten bei 66 Prozent der VHSn vertreten: 55 Prozent der VHSn fragen nach dem Alter und 44 Prozent nach dem Geschlecht der TN. Alle anderen Fragen sind kaum vertreten. Fragen zur Weiterbildungsmotivation der TN stellen 33 Prozent der öffentlichen Anbieter. Eine Ausnahme bildet die VHS 1 (DaF/DaZ) und die VHS 2, die deutlich mehr als die anderen VHSn Fragen zu Motiven stellen.

Das Kulturzentrum (KuZ) ermittelt vor allem das Interesse der TN für Spezialangebote und Kulturveranstaltungen der Einrichtung. Erklären kann man das dadurch, dass der Aufgabenbereich des Kulturzentrums nicht nur eine Organisation von Sprachkursen, sondern auch anderer Kulturveranstaltungen sowie andere Aufgabenbereiche umfasst, sodass es für das Kulturzentrum wichtig ist, dass die TN entsprechende Informationen bekommen und die Angebote sowie die zur Verfügung stehenden Kapazitäten (z.B. Bibliothek) nutzen. Der/die TN selbst kommt in den Fragebögen jedoch zu kurz.

ET	Input	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
1.0	Kategorie	9	1	7	2	1	20
1.0.1	Teilnehmende	7		3	2	1	13
1.0.1.1	Soziodemografische Daten	6 ⁴⁰		3	1	1	11
1.0.1.2	Fremdsprachenerfahrungen/Lernstrategien/ Lernschwierigkeiten	1		1	1		3
1.0.1.3	Weiterbildungsmotivation	3			2	1	6
1.0.2	Einrichtung	8	1	7	2		18
1.0.2.1	Motive für die Auswahl	1			1		2
1.0.2.2	Interesse des TN für Einrichtung	4	1				5

⁴⁰ In dieser zusammenfassenden Übersicht beinhaltet jede Zeile das zusammenfassende Ergebnis zur Häufigkeit der jeweiligen Kategorie (z.B. „Weiterbildungsmotivation“) in den Fragebögen der Anbietergruppen.

1.0.2.3	Erwartungen/Wünsche vor dem Kursbeginn	1		3	1		5
1.0.2.4	Informationsquellen	6			1		7
1.0.2.5	Anmeldeverfahren	3		2			5
1.0.2.6	Beratung	7		2			9
1.0.2.7	Kundenservice/Büro	5	1	6	1		13

Abb. 16 Der Input. Häufigkeit des Aufkommens der Kategorien bei den Anbietern (eigene Erstellung, ET 1.0)

Private deutsche Anbieter

Im Vergleich zu VHSn sind die deutschen privaten Anbieter deutlich weniger in der Dimension „Input“ repräsentiert. Eine Ausnahme bildet nur die organisationsbezogene Kategorie „Kundenservice/Büro“, die bei 60 Prozent der privaten deutschen Anbieter vertreten ist (zur Interpretation s. Abschnitt 7.1.2.7). Am häufigsten (in 40 Prozent der Fragebögen) wird dabei der Indikator „kompetente Auskünfte“ genannt. Zugleich lässt sich festhalten, dass die Qualitätskategorie „Kundenservice“ nur selten operationalisiert wird. Auch bei dieser Gruppe der Anbieter fällt auf, dass die/der TN kaum erfasst wird: Selbst soziodemografische Daten werden von nur drei Anbietern erhoben.

Private russische Anbieter

Die Fragebögen der russischen Anbieter sind sehr unterschiedlich und schwer miteinander vergleichbar. Während der Fragebogen von RuPA 3 gar keine Fragen (zu diesem und zu den anderen Themen) enthält, stellt der Anbieter RuPA 2⁴¹ dagegen außergewöhnlich viele Fragen zu Fremdsprachenerfahrungen, Lernstrategien, Lernschwierigkeiten (ca. 40) sowie zur Weiterbildungsmotivation (vier), während der Anbieter RuPA 1 nur Fragen zur Weiterbildungsmotivation stellt. Von einer Gemeinsamkeit kann man hier nicht sprechen. Im Durchschnitt lässt sich dennoch feststellen, dass der Teilnehmende von dieser Anbietergruppe stärker als organisationsbezogene Aspekte in den Blick genommen wird.

Betriebliche Anbieter

Bemerkenswert bei diesen Anbietern ist, dass sie organisationsbezogene Faktoren – im Unterschied zu den anderen Anbietergruppen – gar nicht aufgreifen (auf die Hintergründe wurde schon eingegangen). Zu beachten ist dabei, dass sich die beiden betrieb-

⁴¹ Erklären kann man das damit, dass von dem Anbieter RuPA 2 zwei Fragebögen im Internet gefunden und die beiden bei der Auswertung berücksichtigt wurden. Der Anbieter RuPA 2 führt also zwei verschiedene Fragebögen: die entweder vor dem Kursbeginn und nach dem Kursende eingesetzt werden. In dieser Dimension wurden vor allem Daten aus dem Fragebogen, der vor dem Kursbeginn eingesetzt wird, berücksichtigt.

lichen Anbieter in dieser Dimension stark voneinander unterscheiden: Der Anbieter BA 1 stellt soziodemografische Fragen sowie Fragen zur Motivation (insgesamt zehn Fragen), während die beiden anderen betrieblichen Anbieter (BA 2 und BA 3) gar keine Fragen zu diesem Komplex stellen.

Interpretation

- 1) Es fällt somit auf, dass organisationsbezogene Fragen in den Fragebögen der öffentlichen und der privaten deutschen Anbieter stärker als Fragen über die TN vertreten sind. Dies deutet auf die Fokussierung auf die aktuelle Kundenzufriedenheit. Dies ist wahrscheinlich dadurch zu erklären, dass die beiden Anbieter auf die Gebühren der TN und somit auf die Kundenzufriedenheit angewiesen sind.
- 2) Ein weiterer Befund ist, dass die VHSn (66 Prozent) häufiger als die privaten deutschen Anbieter (30 Prozent) soziodemografische Fragen stellen. Diesen Befund kann man dadurch erklären, dass erstens die VHSn in ihren Statistiken Differenzierungen der Belegungen nach Geschlecht und Alter führen. Die Erfassungsquote liegt im Fall der Geschlechtsverteilung laut der VHS-Statistik für das Berichtsjahr 2013 bei gut 87 Prozent aller Kursbelegungen (vgl. Huntemann/Reichart 2014, S. 10). Und zweitens kann man davon ausgehen, dass sich die VHSn vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Auftrags in Bezug auf den Abbau sozialer Barrieren (vgl. Siebert 2013, S. 112) mehr als private Anbieter auf die ganze Bevölkerung ausrichten und somit auch als sozial benachteiligt geltende Bevölkerungsgruppen erreichen wollen, sodass solche Daten vor dem Hintergrund einer „merkmalsorientierten Zielgruppenkonstruktion“ (Reich-Claassen 2010, S. 4) wichtige Erkenntnisse für das didaktische Handeln nicht nur auf der Mesoebene, sondern auch auf der bildungspolitischen Ebene liefern können. Bemerkenswert ist hier, dass nicht alle VHS-Fragebögen soziodemografische Fragen enthalten. Es ist nicht auszuschließen, dass solche Daten auch anderweitig – z.B. im Rahmen eines Anmeldeverfahrens – erhoben werden.

Die Sprachschulen bzw. privaten Anbieter arbeiten dagegen oft mit einer bestimmten Klientel (z.B. mit großen Auftraggebern oder mit großen Betrieben), sodass z.B. das Erreichen bestimmter sozialer Gruppen nicht im Vordergrund für solche Anbieter steht.

- 3) Den Befund, dass die betrieblichen Anbieter gar keine organisationsbezogene Fragen stellen, könnte man dadurch erklären, dass sie auf keine Gebühren angewiesen sind, sodass organisationsbezogene Aspekte für die Anbieter als irrelevant erscheinen können. Dabei ist jedoch anzumerken, dass auch organisationale Faktoren vor und während der Teilnahme nach Kil (2009, S. 47) sehr wahrscheinlich ebenfalls eine Wirkung auf Lernprozesse haben: Ihnen kommt dabei die Funktion eines „Dissatisfiers“ zu, d.h. erst wenn sich diese nicht erfüllt, könnten sie für den laufenden und späteren Lernprozess als hinderlich erlebt werden.

- 4) Abschließend kann man auf den Befund hinweisen, dass nur der russische Anbieter RuPA2 im Unterschied zu allen anderen Anbietern Lerngewohnheiten und Lernschwierigkeiten der TN untersucht. Es handelt sich dabei aber um einen Fragebogen, der vor dem Kursbeginn eingesetzt wird. Dadurch unterscheidet er sich von den meisten anderen Fragebögen, die im Rahmen einer summativen Evaluation bzw. am Kursende eingesetzt werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich nicht ausschließen, dass die anderen Anbieter vor dem Kursbeginn auch solche Befragungen durchführen.
- 5) Deutliche Unterschiede in den Fragebögen innerhalb der russischen und innerhalb der betrieblichen Anbietergruppen kann man vermutlich durch die geringe Anzahl von Fragebögen erklären.

Kritische Reflexion

Der blinde Fleck ist darin zu sehen, dass die motivationalen Aspekte und besonders Einstellungen der TN von den VHSn kaum in den Blick genommen werden. Die Daten über die TN sollen auf der organisationalen Ebene zur Bedarfserhebung, Bedarfsanalyse, Zielgruppenanalyse, Programmentwicklung, Angebotsplanung (vgl. Gieseke 2009, S. 398) erhoben und berücksichtigt werden.

Auch auf der Mikroebene sollen Besonderheiten der TN berücksichtigt werden, weil Erwachsene im Gegensatz zu Schülern über eine lange Bildungsbiografie verfügen, so dass Lernen im Erwachsenenalter immer Anschlusslernen ist (Siebert 2000, z.n. Reich-Claassen 2010, S. 2). Aus diesem Grund sind Kenntnisse über Bildungsbedürfnisse, Bildungsinteressen, Motive, Barrieren und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden notwendig (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 2). Kil beschreibt die Bedeutung dieser Faktoren wie folgt:

„Personale Faktoren, wie Motive und Interessen, sind zentrale Ursachen dafür, dass Erwachsene Lernangebote überhaupt aufgreifen. Metakognitive volitionale Kontrollsysteme spielen dann im Durchhalten des Lernprozesses eine Rolle.“ (Kil 2009, S. 47)

Wie schon öfter erwähnt, besteht der Verdacht, dass die Anbieter Befragungen bei dem Anmeldeverfahren zusätzlich zu Evaluationsbefragungen durchführen.⁴² Vor dem Hintergrund, dass die Evaluationsfragebögen vermutlich meistens am Ende der Kurse eingesetzt werden und in Bezug auf einen aktuellen Kurs summativ angelegt sind, können Dispositionen der TN nicht mehr berücksichtigt werden und sind somit nicht mehr relevant für den abgelaufenen Lehr-Lern-Prozess. Auf der anderen Seite kann man vermuten, dass die Einrichtungen die Ermittlung solcher Aspekte als eine Angelegenheit von Lehrenden betrachten. Es kann natürlich auch sein, dass Bedarfe, Bedürfnisse, Lerngewohnheiten, Lernstrategien etc. nicht mit den Fragebögen, sondern auf einem ande-

⁴² Es handelt sich um den Anbieter RuPA 2, worauf schon hingewiesen wurde.

ren Weg ermittelt werden. Aber es muss klargestellt werden, dass ohne Berücksichtigung der o.g. Aspekte der TN eine Weiterbildungsqualität nicht erreichbar ist.

7.2 Dimension Prozess (ET 2.0)

Bei der Evaluation von Prozessen bilden einzelne Prozessketten den Evaluationsgegenstand. Auf interaktiver Ebene kann dabei z.B. der Verlauf von Lehr-Lern-Interaktionen in den Blick genommen werden (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 41). Bei der Bestimmung dieser Dimension im Rahmen dieser Arbeit stand die Frage im Mittelpunkt, mit welchen Faktoren die Anbieter einen „qualitativ hochwertigen“ Kursverlauf in Zusammenhang bringen. Das Gelingen eines konkreten Kurses bzw. die Qualität des Kurses ist nach Siebert von zahlreichen Faktoren abhängig, dazu gehören auch Größe und Zusammensetzung der Gruppe, Räumlichkeiten und Ausstattung, Lehrpläne und Unterrichtsmaterial und nicht zuletzt Kompetenz der Lehrkräfte (vgl. Siebert 2006b, S. 12). Die aufgezählten Faktoren können theoretisch als der Input betrachtet werden, wie es z.B. bei Faulstich-Zeuner (2010, S. 129) der Fall ist. Doch bei dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass Qualitätsaspekte wie die Eignung von Räumlichkeiten, Unterrichtsmaterialien, Methoden etc. sowie Kompetenzen des Lehrenden erst im Verlauf der Bildungsveranstaltung bzw. erst im Lehr-Lern-Prozess für die TN (die Befragten) „sichtbar“ werden. Wenn man also die Perspektive des Lernenden in den Mittelpunkt setzt, dann sind diese Faktoren erst im Lehr-Lern-Prozess wahrnehmbar. Deshalb wurden sie hier der Prozessdimension zugeordnet.

Die Evaluationsobjekte (Qualitätsfaktoren) aus dieser Dimension kann man im breitesten Sinne als Methoden auffassen, d.h. als „Wege, die zu einem (Lern-)Ziel führen“ (Siebert 2006b, S. 9). In der Schule beziehen sich die Methoden meist auf die Formen des Unterrichts. In der außerschulischen Bildungsarbeit wird der Methodenbegriff umfassender verwendet, er beinhalten Aktionsformen (z.B. Lesen, Üben, Diskutieren, Zuhören), Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppen), Organisationsformen (z.B. Vortrag, Seminar, Übung), Medien (z.B. Powerpoint-Vortrag, Internet), Formen der Verständigung (z.B. über gemeinsame Ziele), Wirkungskontrolle und Prüfungen. Zur Methodik gehören aber auch die Auswahl und Gestaltung der Lernorte, die Festlegung geeigneter Zeiten, die Sitzordnung sowie die Vorbereitung von Materialien (vgl. Siebert 2006b, S. 9).

Nach Auswertung des Datenmaterials wurden zwei Subkategorien in der Prozessdimension analytisch gebildet: „Kursorganisation“ und „Lehr-Lern-Situation“.

Bei den Fragen aus dieser Dimension handelt es sich erwartungsgemäß zum großen Teil um Bewertungsfragen, denn bei einer Kursevaluation stellt ein konkreter Kurs auch den eigentlichen Anlass für die Befragung sowie den eigentlichen Evaluationsgegenstand dar.

7.2.1 Subkategorie: Kursorganisation (ET 2.0.1)

Diese Qualitätskategorie umfasst zum großen Teil Aspekte des didaktischen Handelns auf der Ebene der Seminarplanung (z.B. Auswahl von Lernorten, Lernzeiten) (zu didaktischen Handlungsebenen vgl. Siebert 2013, S. 15–18). Durch diesen didaktischen Aspekt grenzt sich diese Kategorie von der Kategorie „Einrichtung“ in der Dimension „Input“ teilweise ab. Doch die Hauptunterscheidung erfolgt durch den Bezug der Kategorie „Kursorganisation“ auf ein konkretes Angebot.⁴³

Bei dieser Kategorie wurden zwei Unterkategorien induktiv gebildet:

- 1) Die Unterkategorie „Rahmenbedingungen“ bezieht sich auf Kursorganisation.
- 2) Mit der Unterkategorie „Kursorganisation mit Unterkunft“ wird das Spezifikum der Angebote mit Unterkunft der TN am Standort der Einrichtung oder an einem Standort im Ausland aufgegriffen.

7.2.1.1 Rahmenbedingungen (ET 2.0.1.2, 2.0.1.3.1.9.4)

Diese Qualitätskategorie wurde in den Fragebögen meistens auch explizit als „Rahmenbedingungen“ bezeichnet. Diesen Qualitätsbereich enthalten Fragebögen von 21 Einrichtungen. Darunter sind acht VHSn (VHS 1, VHS 2, VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 7, VHS 8, VHS 9), acht Sprachschulen (PA 2, PA 3, PA 4, PA 5, PA 7, PA 8, PA 9, PA 10) sowie das KuZ, alle drei betrieblichen Anbieter und zwei russische Anbieter (RuPA 1, RuPA 2) (s. Abb. 17). Somit wird deutlich, dass die meisten Anbieter diesen Qualitätsbereich für wichtig halten.

⁴³ Der Aspekt „Preis-Leistungs-Verhältnis“ stellt beispielsweise keine didaktische Entscheidung dar, aber er bezieht sich auf einen bestimmten Kurs. Bei der Kategorie „Kundenservice“ („Einrichtung“/„Input“) geht es dagegen um organisationale Aspekte, die vom konkreten Angebot weitgehend unabhängig sind.

ET: 2.0.1.2	Kursorganisation	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
2.0.1.2	Kategorie	8	1	8	1	3	21
2.0.1.2	Rahmenbedingungen⁴⁴	3	1	6	1	1	12
2.0.1.2	Rahmenbedingungen allgemein	1	1	1	1	1	5
2.0.1.2.1	Preis-Leistungs-Verhältnis	1	1	5			7
2.0.1.2.2	Standort	1					1
2.0.1.2.3	Zeitfaktor (Unterrichtstermine, Dauer, Intensität, Einhaltung von Schulferien)		1	1		1	3
2.0.1.2.4	Organisatorisches		1				1
2.0.1.2.4.1	Lösung beim Kursterminausfall		1				1
2.0.1.2.4.2	Dozentenwechsel in aufeinanderfolgenden Kursen		1				1
2.0.1.2.5 2.0.1.3.1.9.4	Unterrichtsräume/Ausstattung	6	1	5	1	2	15
2.0.1.2.5.1	geeignet/bequem	2	1				3
2.0.1.2.5.2	Raumgröße	1				1	2
2.0.1.2.5.3	ansprechende Gestaltung	1					1
2.0.1.2.5.4	Sauberkeit/Ordentlichkeit	2		1			3
2.0.1.2.6	Lerngruppe	1	1	2		3	7
2.0.1.2.6.1	Gruppengröße	1	1	1		1	4
2.0.1.2.6.2	Zusammensetzung der Gruppe			1		1	2
2.0.1.2.6.3	Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit anderen TN					1	1

Abb. 17 Kursorganisation (eigene Erstellung, ET 2.0.1.2)

Für die VHSn ist der Faktor „Raum und Raumausstattung“ (ET 2.0.1.2.5 – 2.0.1.2.5.4) besonders wichtig: Er wurde insgesamt von sieben VHSn (VHS 1, VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 7, VHS 8, VHS 9) erwähnt. Konkrete Qualitätsmerkmale dieser Objekte wurden jedoch kaum genannt. Die meisten Fragen (insgesamt sechs) beinhalten eine allgemeine Bewertung der Objekte („Unterrichtsräume/Ausstattung allgemein“) (ebd.: 2.0.1.2.5:

⁴⁴ Wenn der Titel in der Zeile fettgedruckt ist, bedeutet dies, dass es sich dabei nicht um einen einzelnen Indikator, sondern um eine gesamte Ausprägung, die mehrere Indikatoren beinhalten kann, handelt, sodass die Zahlen hier auf die Häufigkeit der gesamten Ausprägung (z.B. „**Rahmenbedingungen**“), nicht aber auf die Häufigkeit des Indikators (z.B. „Rahmenbedingungen allgemein“) hinweisen. Dieses Prinzip gilt auch für alle weiteren von mir erstellten Übersichten.

VHS 1, VHS 3, VHS 4, VHS 5, VHS 8, VHS 9). Unter Indikatoren wurden „geeignet/bequem“ (ebd.: 2.0.1.2.5.1; VHS 1, VHS 5) sowie „Sauberkeit/Ordentlichkeit“ des Raums (ebd.: 2.0.1.2.5.4; VHS 1, VHS 7) genannt, sie sind jeweils zweimal vertreten. Jeweils einmal wurden „Raumgröße“ (ebd.: 2.0.1.5.2; VHS 8) und „ansprechende Gestaltung“ (ebd.: 2.0.1.5.3; VHS 8) erwähnt.

Das Kulturzentrum (KuZ) erwähnt dabei das „Preis-Leistungs-Verhältnis“ (ebd.: 2.0.1.2.1), „zeitliche und organisatorische Aspekte“ (2.0.1.2.3 – 2.0.1.2.4), „Gruppengröße“ (2.0.1.2.6.1), und den „Unterrichtsraum“ (2.0.1.2.5 – 2.0.1.2.5.1). Da der Fragebogen mehrere Indikatoren aus dieser Kategorie enthält, kann man dadurch auf die Wichtigkeit von Rahmenbedingungen für den Anbieter schließen.

Für 50 Prozent der privaten Anbieter ist das Preis-Leistungs-Verhältnis (ebd.: 2.0.1.2.1: PA 4, PA 5, PA 7, PA 8, PA 9) wichtig. 50 Prozent der privaten Anbieter erwähnen auch den Faktor „Raum/Raumausstattung“ (ebd.: 2.0.1.2.5: PA 2, PA 3, PA 7/2.0.1.3.1.9.4; PA 8, PA 9/ 2.0.1.3.1.9.4: PA 8, PA 9). Zwei Indikatoren beziehen sich auf die Lerngruppe: auf die „Gruppengröße“ (ebd.: 2.0.1.2.6.1: PA 8) sowie auf die „Zusammensetzung der Gruppe“ (ebd.: 2.0.1.2.6.2: PA 10).

Von den russischen Anbietern erwähnt der Anbieter RuPA 1 „Raum“ und „Rahmenbedingungen“.

Für die betrieblichen Anbieter ist nicht nur der „Unterrichtsraum“, sondern auch die „Lerngruppe“ (ebd.: 2.0.1.2.6.1 – 2.0.1.2.6.3: BA 1, BA 2, BA 3) von Bedeutung. Qualität hängt für die Anbieter mit der richtigen Zusammensetzung der Lerngruppe (einschließlich Gruppengröße) zusammen. Ein Anbieter fragt zudem, ob für den TN die Zusammenarbeit mit anderen wichtig ist: Braucht der TN eine Lerngruppe überhaupt? Es scheint, dass sich die betrieblichen Anbieter in ihrer Praxis viel mit der Zusammensetzung von Gruppen befassen müssen, sodass eine richtige Zusammensetzung der Gruppe für sie zu einem wichtigen Qualitätsfaktor gehört.

7.2.1.1.1 Kursorganisation (bei Kursen mit Unterkunft der TN am Standort der Einrichtung oder im Ausland) (2.0.1.3)

Das Sprachenlernen im Land (Ort) der Zielsprache bietet optimale Bedingungen zur Entwicklung der Sprachkompetenz, weil es dabei zusätzlich zu formalen Lernformen häufig Möglichkeiten gibt, auch beiläufig („en passant“) zu lernen (zu Lernformen vgl. Gnahs 2007, S. 38–40), weil die TN auf eine natürliche Weise in authentische Situationen der Sprachanwendung versetzt werden.

Nur bei privaten deutschen Anbietern war dieser Bereich in den Fragebögen vertreten. Es lässt sich feststellen, dass fünf deutsche Sprachschulen Sprachkurse mit Unterkunft vor Ort der Einrichtung (für zugereiste TN) oder mit Unterkunft an einem Standort im Ausland (bei Sprachreisen) organisieren (ET 2.0.1.3; PA 3, PA 5, PA 6, PA 8, PA 9). Besonders viele Fragen, die sich auf diesen Aspekt beziehen, enthalten die Fragebögen von PA 3, PA 8 und PA 9. Der Fragebogen des PA 9 enthält fast nur Fragen zu

diesem Bereich (außer der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Unterricht allgemein beziehen sich alle anderen Fragen auf die Rahmenbedingungen des Kurses im Ausland).

Diese Kategorie ist bei den o.g. Anbietern sehr ausdifferenziert vertreten. Man kann die entsprechenden Qualitätsfaktoren in drei Gruppen einteilen:

- 1) **Unterkunft:** Unterkunftstyp (Wohnung, Familie, Gästehaus etc.) (ebd.: 2.0.1.3.1 – 2.0.1.3.1.4), Unterkunftsbedingungen (Zimmergröße, Reinigungsservice, Preis-Leistungs-Verhältnis etc.) (ebd.: 2.0.1.3.1.5 – 2.0.1.3.1.8), Gastfamilie (ebd.: 2.0.1.3.8 – 2.0.1.3.1.8.3)
- 2) **Standort:** Standort der Unterkunft und der Sprachschule, Räume und Ausstattung sowie Organisation vor Ort (ebd.: 2.0.1.3.1.9 – 2.0.1.3.1.9.6: PA 3, PA 8, PA 9)
- 3) **Freizeit- und Kulturprogramm** vor Ort (ebd.: 2.0.1.3.1.10 – 2.0.1.3.1.11.5.4: PA 8, PA9)

Insgesamt wurden die „Unterkunft“ und der „Standort“ von vier Anbietern genannt, wobei die beiden Faktoren sehr ausdifferenziert aufkamen. Somit lässt sich feststellen, dass die „Unterkunft“ und der „Standort“ der Einrichtung (der Lernort) für die o.g. Anbieter die wichtigen Qualitätsfaktoren in dieser Qualitätskategorie darstellen.

7.2.1.2 Zusammenfassende Analyse zur Subkategorie Kursorganisation

Die Rahmenbedingungen sind bei allen Anbietergruppen gut vertreten. Ein Unterschied zwischen den Anbietern besteht darin, dass die VHSn am häufigsten den Faktor „Unterrichtsraum“ (Lernort) erwähnen, während die privaten Anbieter nicht nur die Faktoren „Unterrichtsraum“ und „Lernort“ häufig nennen, sondern auch das „Preis-Leistungs-Verhältnis“. Das lässt sich offensichtlich dadurch erklären, dass private Anbieter stärker von den Gebühren der TN abhängig sind. Ein weiterer Unterschied zwischen den öffentlichen und privaten Anbietern besteht darin, dass es unter den privaten Anbietern solche gibt, die Sprachkurse im Ausland anbieten und somit Rahmenbedingungen am Standort evaluieren. Daher gibt es spezifische Aspekte wie Gastfamilien, Unterbringung etc.

Unter den Rahmenbedingungen fällt der Faktor „Lernraum/Raumausstattung“ in den Fragebögen besonders auf, er ist bei allen Anbietergruppen gut vertreten.

Kritische Reflexion

Der Lernraum als ein Ort des Lernens, als ein Ort der Aneignung von Wissen und Kompetenzen wird auch in der erwachsenenpädagogischen Literatur als wichtig angesehen (z.B. vgl. Kraus 2015, S. 135–142; Siebert 2013, S. 198–201). Rosa weist darauf hin, dass die Wahrnehmung des Raums uns unmittelbar körperlich vorgegeben ist (vgl. Rosa 2008, S. 28). Räume sind nach Siebert Lernumgebungen. Und die Lernumgebungen beeinflussen das Lernverhalten und die Kommunikation (vgl. Siebert 2006b, S. 47).

Seminarräume repräsentieren nach Siebert auch einen „heimlichen Lehrplan“ (vgl. Siebert 2013, S. 198–199). Dehn (2009, S. 17) spricht vom Raum als vom „dritten Pädagogen“.

In den Fragebögen konnte jedoch nichts identifiziert werden, was auf einen „heimlichen Lehrplan“ hindeuten würde. Als Indikatoren wurden vor allem „Sauberkeit“ und „Bequemlichkeit“ sowie „Eignung“ genannt. Diese Qualitätsmerkmale sind allerdings als eine Mindestanforderung (Mindeststandard) für alle Räume (nicht nur für Lernräume) anzusehen.

Es ist anhand der Fragebögen nicht ersichtlich, ob der Raum von den Anbietern auch als ein Aspekt des Lehr-Lern-Arrangements wahrgenommen wird. Es lässt sich nur feststellen, dass es den Anbietern eher ums Wohlfühlen der TN in den Räumen geht als um Überprüfung konkreter Konzepte.⁴⁵ Daher kann man diese Faktoren in den Fragebögen den organisationsbezogenen und nicht den pädagogischen Qualitätszielen der Anbieter zuordnen.

Dabei kann man auf eine Befürchtung von Siebert (2013, S. 198–199) hinweisen, dass das „Ambiente“ wichtiger zu werden scheint als die didaktische Qualität, dass „Erlebnisse“ vielfach höher bewertet werden als Lernergebnisse. Das könnte insbesondere für die Anbieter PA 8 und

PA 9, die Sprachkurse im Ausland organisieren, zutreffend sein. Allerdings sei angemerkt, dass gerade beim Sprachlernen das „Erlebnis“, falls dabei die sprachliche Interaktion eine Rolle spielt, als Kontext des beiläufigen und informellen Lernens, der emotional erlebt wird, durchaus lernförderlich sein kann. Somit können Aktivitäten (Freizeit-, Kulturprogramme etc.) auch unter dem Aspekt des Einsatzes flexibler Lernorte betrachtet werden. Es ist vielleicht auch der Grund, warum solche Aktivitäten zu einem wichtigen Evaluationsobjekt in den Fragebögen (besonders in den von PA 8 und PA 9) wurden.

Beim Evaluieren von Räumen und Lernorten sollte jedoch ein pädagogisches Verständnis eine Rolle spielen, dass neben der sachgerechten Erschließung des Inhalts und der angemessenen Methodenwahl auch die zielgeleitete, sorgsame Gestaltung der gegenständlich-materiellen Lernumwelt zu einer professionellen Aufgabe gehört (Knoll 1999b, S. 25, z.n. Loibl 2003, S. 24).

⁴⁵ Dabei kann man auf ein Zitat einer VHS-Führungskraft im Rahmen der Studie über die Relevanz des LKW2 für die Öffentlichkeitsarbeit hinweisen: „Für den einzelnen Teilnehmer ist es wichtig, was in dem Raum, in dem er lernt, passiert. [...] wenn die Räumlichkeiten immer schmutzig sind, dann ist die Qualität der Volkshochschule für den einzelnen Teilnehmer schlecht, auch wenn wir zertifiziert sind“ (Exp. 4, Z. 183–185 (Sperling 2008, S. 126)).

7.2.2 Subkategorie: Lehr-Lern-Situation (2.0.2)

Bei der Lehr-Lern-Situation kommt die Prozessdimension besonders deutlich zum Vorschein, denn es handelt sich dabei aus der phänomenologischen Perspektive um ein situatives Phänomen: „Situative Beziehungen realisieren sich nur in Prozessen und Prozesse laufen nur in situativen Beziehungen ab“ (Sünkel 1996, S. 55).

Zu situativen Konstanten von Lehr-Lern-Situationen gehören Lernende (TN) und Lehrende (Kursleitende). Im Unterschied zu den vorherigen Kategorien handelt es sich hier um Qualitätsfaktoren, die sich direkt oder indirekt auf den Lehrenden beziehen.

Es wurden die folgenden Kategorien und Unterkategorien gebildet:

7.2.2 ⁴⁶	Lehr-Lern-Situation	Ausprägungen	
7.2.2.1	Konzept	7.2.2.1.1	Kurskonzeption
		7.2.2.1.2	Lerninhalte
		7.2.2.1.4	Unterrichtsmaterial, Lehrbuch
7.2.2.2	Unterrichtsgestaltung	7.2.2.2.1	Unterricht allgemein
		7.2.2.2.2	Methoden
		7.2.2.2.3	Übungen
		7.2.2.2.4	Hausaufgaben
7.2.2.3	Teilnehmende	7.2.2.3.1	Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der TN
		7.2.2.3.2	Aktive Beteiligung der TN
7.2.2.4	Kursleitende (KL)	7.2.2.4.1	Fachdidaktische Kompetenzen
		7.2.2.4.2	Methodische Kompetenzen
		7.2.2.4.3	Personale und soziale Kompetenzen

Abb. 18 Lehr-Lernsituation. Ausprägungen (eigene Erstellung in Anlehnung an ET)

Die in den Fragebögen identifizierten Qualitätsbereiche umfassen also sowohl die Lerngegenstände (Konzept, Lerninhalte) sowie den KL (Unterrichtsgestaltung, Kompetenzen) als auch den TN (Kompetenzen, aktive Beteiligung). Daran erkennt man das methodische Dreieck. Welche „Ecken“ kommen nun stärker oder schwächer in den Fokus unterschiedlicher Anbieter und Anbietergruppen? Dieser Frage wird in diesem Kapitel der Arbeit nachgegangen.

7.2.2.1 Konzept (ET 2.0.2.1)

Indikatoren, die zu diesem Qualitätsbereich zusammengefasst wurden, umfassen Aspekte, die im Rahmen einer groben, vorläufigen Planung festgelegt werden, d.h. „Lernziele“, „Lerninhalte“, „Lehrbuch“. In der Regel werden dabei Absprachen zwischen den KL und den hauptberuflichen Pädagogen/innen – erforderlich (vgl. Siebert 2013, S. 17–18).

⁴⁶ Die Zahlen in dieser Übersicht verweisen auf die entsprechenden Abschnitte in der Arbeit.

7.2.2.1.1 Kurskonzeption (ET 2.0.2.1.1-2.0.2.1.13)

Bei einer Konzeption handelt es sich um eine Zusammenstellung der Ziele (in Anlehnung an DUDEN: www.duden.de, Letzter Zugriff: 17.09.2015). Und Lehr-/Lernziele beinhalten laut dem Wörterbuch EB (vgl. Lermen 2010, S. 187) „eine möglichst präzise und eindeutige Beschreibung der Ergebnisse, welche innerhalb eines Lehr-Lernprozesses angestrebt werden sollen“. In Weiterbildungsveranstaltungen – insbesondere im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung – werden Lernziele und Lerninhalte im Gegensatz zu schulischen Zusammenhängen häufig nicht vorgegeben. Vor dem Hintergrund des Prinzips der Freiwilligkeit in der EB und einer vermehrten Teilnehmerorientierung wird bei der Formulierung von Lernzielen dem Prozess eines dialogischen Aushandelns und der Verständigung eine größere Bedeutung zugemessen (vgl. Lermen, Online-Wörterbuch EB).

Zum Qualitätsbereich „Kurskonzeption“ wurden Indikatoren zusammengefasst, die sich auf den Begriff „Konzept/Konzeption“ beziehen bzw. diese Begriffe auch explizit benennen. Es handelt sich dabei meistens um sehr allgemein gestellte Fragen. Insgesamt drei Anbieter – eine Volkshochschule (VHS 2) und zwei private deutsche Anbieter (PA 3, PA 7) – stellen Fragen dazu.

Aus Sicht der VHS 2 soll die Kurskonzeption zu Beginn des Kurses vorgestellt werden (ebd.: 2.0.2.1.1.1), die Kurskonzeption soll dabei den Erwartungen entsprechen (ebd.: 2.0.2.1.1.2).

Der PA 3 und der PA 7 halten es auch für wichtig, dass die Kurskonzeption vorgestellt wird (ebd.: 2.0.2.1.1.1). Der PA 7 nennt zudem den Faktor „Übereinstimmung des Konzepts mit Erwartungen/Interessen des TN“ (ebd.: 2.0.2.1.1.2) sowie „Übereinstimmung der Kurses mit dem vorab beschriebenen Konzept“ (ebd.: 2.0.2.1.1.3).

Da das Kurskonzept, wie schon erwähnt, normalerweise auf Basis der Absprache zwischen den pädagogischen Mitarbeiter/innen und dem Kursleiter festgelegt wird, kann man vermuten, dass es für die Einrichtungen wichtig sein kann, sich zu vergewissern, dass der Kursleiter die abgesprochenen Kursziele auch verfolgt. Allerdings wurden konkrete Ziele in keinem Fragebogen thematisiert. Somit lässt sich vermuten, dass es den o.g. öffentlichen und privaten Anbietern hier vor allem darum geht, dass der Kurs überhaupt ein Konzept hat und dass die TN mit dem Konzept zufrieden sind.

7.2.2.1.2 Lerninhalte/Themen (ET 2.0.2.1.2)

Dieser Qualitätskategorie wurden Indikatoren zugeordnet, die sich auf die Begriffe „Inhalte“, „Themen“ bzw. auf die Lerngegenstände beziehen. Die Lerninhalte sind im Lehr-Lern-Prozess deshalb wichtig, weil erst dadurch die festgelegten Lernziele erreicht werden können (z.B. vgl. Hanke 2004, S. 87). Es wurde schon erwähnt, dass die Erwachsenenbildung nicht auf einem feststehenden Bildungskanon beruht, sodass die Lerninhalte und Themen das Ergebnis einer beiderseitigen „Suchbewegung“ der TN und der Einrichtung (Tietgens 1982, S. 127, z.n. Reich-Claassen 2010, S. 2) darstellen.

Fragebögen von elf Anbietern enthalten diesen Qualitätsfaktor. Unter den Anbietern sind fünf VHSn (VHS 2, VHS 5, VHS 6, VHS 7, VHS 8), drei private Anbieter (PA 1, PA 4, PA 10, RuPA 2), eine russische Sprachschule (RuPA 2) und zwei betriebliche Anbieter (BA 2, BA3).

Die VHSn halten vor allem „Übereinstimmung der Inhalte und Themen mit Ankündigungen“ (ebd.: 2.0.2.1.2.1: VHS 1, VHS 5) und mit „Erwartungen der TN“ (ebd.: 2.0.2.1.2.2: VHS 7, VHS 8) für eine gute Qualität von Inhalten. Andere Indikatoren sind jeweils nur einmalig vertreten. Dazu gehört z.B. der Indikator „Inhalte allgemein“ (ebd.: 2.0.2.1.2: VHS 6). Merkmale von guten Inhalten sind auch „aktuell/zeitbezogen“ (ebd.: 2.0.2.1.2.5: VHS 7), „interessant/anregend“ (ebd.: 2.0.2.1.2.6: VHS 7) sowie [angemessene] „Stoffmenge“ (ebd.: 2.0.2.1.2.8: VHS 7).

Das KuZ erwähnt „aktuelle“ Themen (ebd.: 2.0.2.2.3.7.11).

Die deutschen privaten Anbieter (PA 1, PA 10) verwenden in Bezug auf Inhalte die Indikatoren „nützlich/verwertbar“ bzw. „relevant“ für die TN (ebd.: 2.0.2.1.2.4). Die PA 1 benutzt den Indikator „aktuell/zeitbezogen“ (ebd.: 2.0.2.1.2.5). Der PA 4 erwähnt die „Stoffmenge“.

Für den russischen privaten Anbieter ist es wichtig, dass die Inhalte einen Bezug zu den Aufgaben (vermutlichen zu beruflichen Aufgaben) des TN haben (ebd.: 2.0.2.1.2.3: RuPA 2). Der Anbieter RuPA 2 nennt einige Themen (allerdings bei der Kategorie „Fremdsprachenerfahrungen/Lerngewohnheiten/Lernschwierigkeiten“: z.B. "einfache Gespräche bei Reisen und mit Kollegen verstehen und daran beteiligen" (ebd. 1.0.1.2.1.2.1 – 1.0.1.2.1.2.9). Sie fokussieren v.a. berufliche Aspekte.

Die betrieblichen Anbieter (BA 2, BA 3) nennen die Indikatoren „nützlich“ (ebd.: 2.0.2.1.2.4: BA 3) und „Dienstpostenbezug“ (ebd.: 2.0.2.1.2.3: BA 2). Offensichtlich ist es für den Träger wichtig, dass berufsspezifische Aspekte einbezogen werden, damit die TN auch in den beruflichen Kontexten sprachlich agieren können. Der Anbieter BA 3 erwähnt zudem den Indikator „interessant/anregend“ sowie „ausführliche Behandlung von Themen“. Nur der betriebliche Anbieter BA 1 benennt konkrete Themen wie z.B. „Situationen auf Reisen im Sprachgebiet (bei der Frage nach dem Lernerfolg) (ebd. 3.0.2.3.1.7). Einige Inhalte werden in der Kategorie „Lernerfolg“ erwähnt: z.B. Beschreibung von Erfahrungen und Ereignissen, Zielen, Plätzen, Ansichten, Formulierung von Begründungen und Erklärungen (ebd.3.0.2.3.1.1.1).

7.2.2.1.3 Kritische Reflexion

Konzepte und Lerninhalte gehören sowohl für öffentliche als auch für private und betriebliche Anbieter zu Qualitätsfaktoren. Dies deutet darauf hin, dass die Anbieter offensichtlich Wert auf didaktische Prinzipien wie Lernzielorientierung, Einheitlichkeit und Struktur legen (zu Prinzipien vgl. Kaiser/Kaiser 2001, S. 233).

Auf der anderen Seite wird deutlich, dass die „Lerninhalte“ in den Fragebögen inhaltlich nicht wirklich aufgeschlüsselt werden. Es werden keine konkreten Themen (z.B. Um-

welt, aktuelle politische Ereignisse, Kundenkommunikation etc.) benannt (abgesehen vom BA 1). Den Anbietern geht es offensichtlich nicht um Aushandlung von Konzepten im Sinne des „Angleichungshandelns“ (Gieseke 2003, S. 189–209), sondern eher um Ermittlung der Kundenzufriedenheit. Ein anderer Grund ist, dass Themen insbesondere auf der Anfängerebene vom Lehrwerk vorgegeben werden, sodass die Bewertung inhaltlicher Aspekte auch in die Bewertung des Lehrwerks hineinfließt.

7.2.2.1.4 Unterrichtsmaterialien/Lehrbuch (ET 2.0.2.1.3)

Unter diese Qualitätskategorie fallen Indikatoren, die sich explizit auf die Begriffe „Lehrbuch“, „Unterrichtsmaterialien“ beziehen.

Im Fremdsprachenbereich nimmt das Lehrmaterial, insbesondere das Lehrbuch vor allem auf der Grundstufe eine zentrale Rolle ein. Die Auswahl eines geeigneten Lehrwerks oder Lehr-/Lernmaterials stellt daher für eine lange Zeit Weichen (vgl. Burwitz-Metzer/Oetzt 2002, S. 104). Man unterscheidet zwischen Lehrbüchern und Lehrmaterialien. Lehrmaterialien existieren als gedruckte Texte, als Audio- oder Videodateien, digital oder analog. Wenn das Lehrmaterial über die Beschäftigung mit bestimmten Teilaspekten hinaus den Anspruch hat, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder gar zu steuern, die Vielfalt der sprachlichen Phänomene abzudecken und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen, spricht man von Lehrwerken (Rösler 2013, S. 212). In der Fremdsprachendidaktik wird das Lehrwerk als ein zentrales Medium angesehen, es hat eine lange Tradition (vgl. Metzler-Lexikon 2010, S. 175). In der Literatur wird auf die Vorteile der Lehrwerke hingewiesen, dass sie Sicherheit geben, für den Lehrenden arbeitserleichternd sind, weil sie die Arbeit planbar machen (vgl. Sarter 2006, S. 31). Sarter weist aber auch darauf hin, dass Lehrwerke generell im Verdacht stehen, Lehrende und Lernende zu gängeln: die Texte hauptsächlich der Anfängerebene klingen durch kontrollierte Einführung von Wortschatz und Grammatik (Progression) oft wenig authentisch etc. (vgl. Sarter 2006, S. 31).

In der Fachdidaktik unterscheidet man weiterhin zwischen sogenannten authentischen und nichtauthentischen Materialien. Als „authentisch“ bezeichnet man Materialien, die sprachlich nicht didaktisch bearbeitet wurden (vgl. Sarter 2006, S. 53). Jedoch ist die Grenze dazwischen fließend und sehr umstritten, denn auch didaktisierte Materialien sind authentisch („echt“, „zuverlässig“ etc.) (ebd.).

In den Evaluationsfragebögen wird allerdings meistens nicht aufgeschlüsselt, welche Art von Lehrmaterialien gemeint ist. Da Lehrwerke, wie oben erwähnt, in der Fremdsprachendidaktik eine lange Tradition haben, kann man davon ausgehen, dass die Anbieter meistens darunter vor allem Lehrwerke meinen.

Erwartungsgemäß ist der Qualitätsfaktor „Unterrichtsmaterialien“ in den Fragebögen sehr gut vertreten (ebd.: 2.0.2.1.3.1: VHS 2, VHS 5, VHS 7, PA 1, PA 2, PA 3, PA 4, PA 5, PA 6, PA 7, PA 8, KuZ, RuPA 1, BA 1, BA 2,).

Die VHS 5 und die VHS 7 sind der Meinung, dass Lehrmaterialien „geeignet“ sein bzw. eine „gute Ergänzung“ zum Inhalt des Kurses darstellen sollen (ebd.: 2.0.2.1.3.1). Die VHS 7 verwendet die Indikatoren „anschaulich, verständlich“ sowie „fehlerfrei“ (ebd.: 2.0.2.1.3.2; 2.0.1.2.3.3.) Die VHS 2 meint, dass das Lehrbuch „Spaß machen“ soll (ebd.: 2.0.2.1.3.4). Die VHS 9 erwähnt „Lehrmaterialien allgemein“ (ebd.: 2.0.2.1.3).

Das Kulturzentrum verwendet den Indikator „geeignet“ (ebd.: 2.0.2.1.3.1).

Acht private deutsche Anbieter stellen Fragen zu Unterrichtsmaterialien. Die meisten Fragen sind sehr allgemein gestellt, sie beziehen sich auf die allgemeine Bewertung der Lehrmaterialien (ebd.: 2.0.2.1.3: PA 1, PA 2, PA 3, PA 4, PA 5, PA 6, PA 7, PA 8). Der PA 1 nennt zudem den Indikator „aktuell“ (ebd.: 2.0.2.1.3.5).

Der russische Anbieter RuPA 1 lässt nicht nur das Lehrbuch bewerten (ebd.: 2.0.2.1.3), sondern auch „zusätzliche Materialien“ (ebd.: 2.0.2.1.3.6 – 2.0.2.1.3.7). Es ist nicht klar, was unter dem zweitgenannten Aspekt zu verstehen ist. Vermutlich geht es um den Einsatz von „authentischen“ Materialien – wie oben darstellt – zusätzlich zum Lehrwerk.

Die betrieblichen Anbieter BA 1 und BA 2 lassen Lehrmaterialien allgemein bewerten (ebd.: 2.0.2.1.3 – 2.0.2.1.3.1).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Qualitätsfaktor Lehrmaterialien/Lehrbuch mehr von den privaten (90 Prozent) und den betrieblichen als von den öffentlichen Anbietern (40 Prozent) in den Blick genommen wird. Es liegt vermutlich daran, dass die VHSn ein einheitliches Fragebogenformular für verschiedene Fachbereiche einsetzen (weil Lehrmaterialien bei den anderen Fachbereichen nicht so eine wichtige Rolle spielen). Die Sprachschulen sind auf Fremdsprachen spezialisiert, sodass die Unterrichtsmaterialien traditionell als ein wichtiger Qualitätsfaktor betrachtet werden. Das gilt auch für betriebliche Anbieter, weil sie auch auf Fremdsprachen spezialisiert sind.

Es fällt zudem auf, dass Qualitätsmerkmale eines Lehrbuchs in den vorliegenden Fragebögen einer sehr allgemeiner Art sind: „geeignet“, „anschaulich/verständlich“, „fehlerfrei“, „macht Spaß“. Konkrete Kriterien wären z.B. Aufbau des Lehrwerks, Themenauswahl, Texte, Vermittlung von sprachlichen Mitteln, Hör- und Leseverstehen, CDs etc. sowie „Service-Teile“ wie Wortliste, Hinweise auf Lernschwierigkeiten etc. (vgl. Metzler-Lexikon 2010, S. 177). Diese Aspekte wurden in den vorliegenden Fragebögen jedoch nicht aufgegriffen. Das deutet offensichtlich darauf hin, dass es den Anbietern um die Kompetenz des Kursleiters geht, geeignete Lehrmaterialien auszusuchen, und nicht um die Bewertung von eingesetzten Lehrmaterialien selber.

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass nicht das Lehrwerk alleine für den Lernerfolg entscheidend ist, sondern der Umgang des Kursleiters mit dem Lehrwerk. Es wird in der fachdidaktischen Literatur auf das Problem hingewiesen, dass Lehrwerke eine stark determinierende Funktion haben können (vgl. Rösler 2013, S. 212). Eine spannendere Frage wäre daher, ob der Kursleiter es schafft, nicht in Lehrwerkrou tine zu erstarren (vgl. Sarter 2006, S. 31–32), ob er in der Lage ist, das Lehrwerk als eine Art „Steinbruch“ zu verwenden, aus dem „eine für konkrete Unterrichtssituation passende Lektion herausgebrochen wird“ (Rösler 2013, S. 212–213). In den Evaluationsfragebö-

gen gibt es jedoch Indikatoren, die sich auf das Unterrichtsgeschehen beziehen und zum Teil auch die o.g. Frage indirekt aufgreifen.

7.2.2.2 Unterrichtsgestaltung (ebd.: 2.0.2.2)

Zu dieser Qualitätskategorie wurden in erster Linie Indikatoren zusammengefasst, die sich auf die Begriffe „Unterricht“ (einschließlich Komposita wie z.B. „Unterrichtsgestaltung“, „Unterrichtsgeschehen“), „Methoden“, „Übungen“ beziehen oder konkrete Unterrichtsmethoden oder Übungen erwähnen. Die konkreten Inhalte, die sich auf kommunikative Fertigkeiten und/oder auf sprachliche Mittel (wie z.B. „Grammatik“) beziehen, wurden jedoch einer eigenständigen Kategorie zugeordnet, die strukturierend gebildet wurde (s. Abschnitt 7.2.2.3.1.1.1).

Es handelt sich um Qualitätsfaktoren, die sich auf die Interaktion des Kursleitenden mit den TN in der Lehr-Lern-Situation beziehen und die man dem Oberbegriff „Unterrichtsgestaltung“ zuordnen kann.

In den Fragebögen wird der Begriff „Unterricht“ benutzt. Im gewissen Sinne sind „Unterricht“ und „Lehr-Lern-Situation“ synonyme Begriffe, denn der Unterricht beinhaltet nach Siebert (Online-Wörterbuch EB [letzter Zugriff: 18.09.2015]) die Gestaltung von institutionalisierten Lehr-Lern-Situationen. Der Begriff stammt aus der Schulpädagogik und ist in der Literatur der Erwachsenenbildung relativ unbeliebt. Andererseits ist der Begriff bei Lehrenden und Teilnehmenden in qualifizierenden Kursen weit verbreitet. Im Unterschied zu Gesprächskreisen, Arbeitsgemeinschaften u.ä. überwiegt im Unterricht nach Siebert die sachlogische, fachliche, lernzielorientierte Didaktik. Unterricht ist somit stärker an einem Begriff des Lernens durch Wissensvermittlung und Übung orientiert (vgl. Siebert, Online-Wörterbuch EB). Da der Fremdsprachenunterricht eben an diesen Aspekten orientiert ist, ist er im Fremdsprachenbereich sehr beliebt und kommt somit in den Fragebögen häufig auf. Deshalb wird der Begriff „Unterricht“ neben dem Begriff „Lehr-Lern-Situation“ in dieser Arbeit verwendet.

In der Fremdsprachendidaktik unterscheidet man weiterhin zwischen den Begriffen „Methoden“ und „Übungen“. Während es sich bei Methoden um einen Oberbegriff für „unterschiedliche Wege zur Vermittlung von Inhalten“ (Sarter 2006, S. 46) handelt, werden Übungen als Tätigkeiten definiert, „die zur Einübung in bestimmte Fertigkeiten dienen“ (Metzler Lexikon 2010, S. 314).

Laut Kieweg gehört das Üben zu den zentralen Phasen im fremdsprachlichen Unterrichtsprozess. Geübt wird in der Regel, wenn die Erarbeitung eines sprachlichen Problems abgeschlossen und die neu erworbenen Redemittel zur Anwendung kommen sollen. Instabile kognitive Strukturen oder Ablaufschemata werden durch das Üben modifiziert und nachhaltig verfestigt (vgl. Kieweg 2010, S. 182).

Es ist allerdings nicht klar, ob die Anbieter diese Begriffe voneinander unterscheiden, es ist eher zu vermuten, dass die beiden Begriffe synonym verwendet werden. Man kann nur davon ausgehen, dass es sich bei den Einheiten, die im Zusammenhang mit diesen

Begriffen in den Fragebögen stehen, um Lehr- und Lernverfahren im Rahmen des Unterrichtsgeschehens handelt, sodass man die beiden Kategorien als *einen* Qualitätsbereich betrachten kann. Bei der Einordnung der Indikatoren zu den jeweiligen Qualitätskategorien (Unterricht/Unterrichtsgestaltung, Methoden, Übungen, Tests, Hausaufgaben) wurde weitgehend der Einordnung der Anbieter gefolgt.

Diese Unterkategorie ist in den meisten Fragebögen – unabhängig von der Trägerschaft – vertreten: bei VHS 1, VHS 2, VHS 5, VHS 6, VHS 7, VHS 8, KuZ, bei neun privaten deutschen Anbietern (bei allen außer dem PA 8), bei zwei privaten russischen Anbietern (RuPA 1, RuPA 2) und bei allen betrieblichen Anbietern. Somit lässt sich festhalten, dass die Anbieter die Unterrichtsgestaltung für einen wichtigen Qualitätsbereich halten.

7.2.2.2.1 Unterricht allgemein (ebd. 2.0.2.2.1 – 2.0.2.2.18)

Zu dieser Kategorie wurden allgemeine Fragen zum Unterricht oder zur Unterrichtsgestaltung zusammengefasst. Eine entsprechende Gestaltung der Lehr-Lern-Situation durch den Kursleitenden ermöglicht/erleichtert es der TN, die Lernziele zu erreichen. Allerdings kann man diese Aspekte nicht getrennt von der Professionalität der KL betrachten. Indirekt schwingt eine Bewertung der KL bei diesem Fragekomplex mit. Auf den Qualitätsbereich „Kursleitende“ wird im Abschnitt 7.2.2.4 ausführlich eingegangen.

Insgesamt drei VHSn (VHS 2, VHS 6, VHS 8) stellen Fragen dazu. Die VHS 6 und die VHS 8 nennen den Indikator „interessante Unterrichtsgestaltung“ (ebd.: 2.0.2.2.1.7). Die VHS 2 legt Wert darauf, dass der Unterricht in der „Zielsprache“ stattfindet (ebd.: 2.0.2.2.1.1). Das KuZ ist sich dabei offensichtlich weniger sicher und fragt die TN, ob der Unterricht auch in den Anfängerstufen ausschließlich in der Zielsprache ablaufen soll (ebd.: 2.0.2.2.1.2).

Deutlich mehr private (deutsche) Anbieter (70 Prozent) als die VHS (33 Prozent) stellen Fragen dazu, darunter sind PA 1, PA 2, PA 4, PA 5,

PA 6, PA 7, PA 9. Fünf Anbieter fragen nach der allgemeinen Bewertung der Unterrichtsgestaltung (ebd.: 2.0.2.2.1: PA 2, PA 4, PA 5, PA 6, PA 9). Fünf Anbieter nennen den Indikator „interessant“ (ebd. 2.0.2.2.1.7: PA 1, PA 2, PA 4, PA 5, PA 7). Der PA 1 legt zudem Wert darauf, dass der Unterricht in der Zielsprache stattfindet (ebd.: 2.0.2.2.1.1). Und der PA 5 nennt den Indikator „lehrreich“ (ebd.: 2.0.2.2.1.8). Somit lässt sich festhalten, dass vor allem subjektive Wahrnehmungen der TN als Indikatoren (abgesehen von „Zielsprache“) herangezogen werden.

Der russische Anbieter RuPA 1 fragt nach einer allgemeinen Bewertung des Unterrichts (ebd.: 2.0.2.2.1) sowie nennt den Indikator „Effizienz“ des Unterrichts (ebd.: 2.0.2.2.1.5). Der russische Anbieter RuPA 2 fragt, ob der Unterricht „nach einem Programm“ (wahrscheinlich geht es um einen Lehrplan) ablaufen oder sich mehr an Interessen der TN orientieren soll (ebd.: 2.0.2.2.1.3 – 2.0.2.2.1.4). Der Anbieter verwendet auch den Indikator „interessant“ in Bezug auf den Unterricht (ebd.: 2.0.2.2.1.7).

Der betriebliche Anbieter (BA 2) verwendet den Indikator „Zielsprache“.

7.2.2.2.2 Methoden (ET 2.0.2.2.2)

Insgesamt sechs VHSn, KuZ, sieben deutsche private Anbieter, ein russischer Anbieter und drei betriebliche Anbieter erwähnen diesen Qualitätsfaktor in ihren Fragebögen.

Die VHSn erwähnen am häufigsten den Indikator „abwechslungsreich“ (ebd.: 2.0.2.2.2.1: VHS 1, VHS 2, VHS 6, VHS 7, VHS 8). Die VHS 5 und die VHS 8 nennen das Merkmal „Beispiele“ mit den Indikatoren „praktische Beispiele“ (VHS 8) und „ausreichende Beispiele“ (VHS 5) (ebd.: 2.0.2.2.2.9 – 2.0.1.2.2.10).

Das KuZ legt offensichtlich viel Wert auf Einsatz unterschiedlicher Medien im Unterricht (ebd.: 2.0.2.2.2.5 – 2.0.2.2.2.5.6).

Auch drei private deutsche Anbieter halten „abwechslungsreiche“ Methoden für einen Qualitätsfaktor (ebd.: 2.0.2.2.2.1; PA 3, PA 5, PA 10). PA 1, PA 2 und PA 7 erwähnen zudem „interessanten Methodenmix“ und „Einsatz von unterschiedlichen Medien und Materialien“ (ebd.: 2.0.2.2.2.6 – 2.0.2.2.2.7). Die beiden Indikatoren deuten auf eine „Abwechslung“ hin, der Indikator „Abwechslung“ wird von insgesamt sechs Anbietern – und somit am häufigsten – genannt. Einige Sprachschulen erwähnen „Anschaulichkeit“ (ebd.: 2.0.2.2.2.2; PA 4, PA 5) und „audiovisuelle Medien“ (ebd.: 2.0.2.2.2.8; PA 2).

Für den russischen Anbieter (RuPA 2) ist es wichtig, dass Methoden den Erwartungen der TN entsprechen (ebd.: 2.0.2.2.2.3) (es geht also um die allgemeine Bewertung der eingesetzten Methoden).

Die betrieblichen Anbieter (BA 1, BA 2) nennen auch den Indikator „abwechslungsreich“ (ebd.: 2.0.2.2.2.1). Der BA 2 erwähnt zudem „Auswahl der Methoden“ (ebd.: 2.0.2.2.2.4).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Indikator „abwechslungsreich“, „Methodenmix“, „Medienmix“ der absolute Favorit im Vergleich zu den anderen Kriterien ist.

In der fachdidaktischen Literatur werden verschiedene Methoden erwähnt: z.B. die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), die Direkte Methode, die Audiolinguale Methode, die Audiovisuelle Methode, der Kommunikative Ansatz (z.B. Haß 2010, S. 151–156). Es gibt in den Fragebögen jedoch keine Hinweise dafür, dass es den Anbietern um den Einsatz *bestimmter* Methoden geht.

7.2.2.2.3 Übungen (ET 2.0.2.2.3)

Man muss bei dieser Kategorie darauf hinweisen, dass sie inhaltlich mit der Kategorie „Kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Mittel“ (Abschnitt 7.2.3.1.1) eng zusammenhängt, denn bei Lesen und Schreiben etc. handelt es sich auch um Übungsformen (mündlich, schriftlich etc.). In der o.g. Kategorie wird der Akzent auf die Inhalte (Kompetenzentwicklung) gesetzt. In der aktuellen Kategorie geht es um die Form von Übungen und um Arbeitsformen.

Der Qualitätsfaktor „Übungen“ wird weniger häufig erwähnt als der Faktor „Methoden“: insgesamt von zwei VHSn, vom KuZ, von vier privaten deutschen Anbietern und einem betrieblichen Anbieter.

Die VHS 1 und die VHS 5 nennen den Indikator „ausreichende Übungsmöglichkeiten“ (ebd.: 2.0.2.2.3.4). Die VHS 1 erwähnt unterschiedliche soziale Formen – Arbeit in der Gruppe/alleine/mit Partnern (ebd.: 1.0.1.2.1.3.1) (da es eine Frage nach Bevorzugung bestimmter Arbeitsformen war, wurde sie der Kategorie „Lerngewohnheiten“ (ebd.:1.0.1.2.1.3) zugeordnet).

Die privaten deutschen Anbieter (PA 3 und PA 10) verwenden auch den o.g. Indikator (ebd.: 2.0.2.2.3.4). Der PA 10 nennt zudem den Indikator „effektiv“ (ebd.: 2.0.2.2.3.1). Der PA 1 erwähnt „regelmäßige Wiederholung des Wortschatzes“ (ebd.: 2.0.2.2.3.6). Bei der Frage, welche Übungen im Unterricht den TN gefehlt haben, hat der Anbieter PA 5 einige Übungsformen als Antwortvorgaben erwähnt: z.B. Diskussionen, Projektarbeit, Filme, Spiele, Einzelarbeit, Kontrolle, Exkursionen, Texte lesen, Texte verfassen etc. (ebd.: 2.0.2.3.7 – 2.0.2.3.7.11). Der PA 3 erwähnt „Tests und Kontrollen“ (ebd.: 2.0.2.2.3.8).

Der betriebliche Anbieter BA 3 erwähnt die [richtige] „Menge“ von Übungen (ebd.: 2.0.2.2.3.5). Er verwendet zudem die Indikatoren „relevant“ und „hilfreich“ (ebd.: 2.0.2.3.2, 2.0.2.3.3).

Das Kulturzentrum sowie die russischen Anbieter stellen keine Fragen, die man dieser Kategorie zuordnen könnte.

Es ist insgesamt festzuhalten, dass keine konkreten Übungen, sondern subjektive Einschätzungen der TN wie „effizient“, „relevant“ etc. genannt werden.

Dabei ist anzumerken, die Übungsformen in der Fremdsprachendidaktik auch äußerst vielfältig sind. Je nach dem Bezugssystem werden sie sehr unterschiedlich systematisiert. Kieweg unterscheidet prototypisch z.B. Auswahlübungen, interaktive Frage- und Antwortübungen, Übungen zum Rollenspiel oder Lücken- und Abstreichübungen, (kreative) Gestaltungs- und Umgestaltungsübungen etc. (vgl. Kieweg 2010, S.182–183).⁴⁷ Es lässt sich feststellen, dass konkrete nur von einem einzigen Anbieter (PA 5) erwähnt werden.

7.2.2.2.4 Hausaufgaben (ET 2.0.2.2.4)

Hausaufgaben gehören normalerweise zum Schulbereich und sind für die Erwachsenenbildung eher untypisch. Dennoch sind sie im Fremdsprachenbereich sehr verbreitet. Meistens sind sie als Hinweise und Tipps für interessierte Lernende gemeint und implizieren im Unterschied zum Schulbereich keine Verpflichtungen. Unter den im Metzler-Lexikon (2010, S. 99) aufgeführten Funktionen von Hausaufgaben wären z.B. die folgenden für den Fremdsprachenbereich relevant: Übung eingeführter Aspekte, Training

⁴⁷ Mehr zu Übungsformen s. Kieweg 2010, S. 182–188.

von Arbeits- und Lerntechniken, Förderung der Kreativität und Individualisierung. Die Individualisierung beinhaltet vor allem, dass die Hausaufgaben auf den individuellen Leistungsstand des TN bezogen werden, subjektive Relevanzen für den Einzelnen entfalten und auch zur späteren fremdsprachlichen Kommunikation mit den anderen TN und KL animieren (vgl. ebd. S. 99–100). Daher scheint es, dass Hausaufgaben – insbesondere im Rahmen von Langzeitkursen – auch in der Erwachsenenbildung ihre Berechtigung haben. Da sie im Fremdsprachenbereich – wie schon erwähnt – traditionell sehr verbreitet sind, war es zu erwarten, dass diese Kategorie in den Fragebögen auftauchen würde.

Die VHSn stellen keine einzige Frage zum Thema „Hausaufgaben“.

Das Kulturzentrum stellt nur eine allgemeine Frage dazu (ebd.: 2.0.2.2.4).

Fragen zu Hausaufgaben stellen drei deutsche Sprachschulen und ein russischer Anbieter (PA 1, PA 4, PA 5, RuPA 1).

Die PA 4 und der PA 5 nennen die Indikatoren „Menge“ von Hausaufgaben sowie [angemessene] „Zeitinvestition“ (ebd.: 2.0.2.2.4.1 – 2.0.2.4.2). Der PA 1 erwähnt Hausaufgaben allgemein sowie Korrektur durch KL (ebd.: 2.0.2.2.4, 2.0.2.2.4.3).

Für den russischen Anbieter RuPA 1 ist wichtig, dass der KL auf die Hausaufgaben im Unterricht eingeht (ebd.: 2.0.2.2.4.4).

Die Kategorie ist insgesamt schwach vertreten (nur von vier privaten Anbietern). Für die Anbieter, die diesen Qualitätsfaktor erwähnen, ist es insgesamt wichtig, dass es Hausaufgaben gibt, dass die Menge angemessen ist sowie dass die Hausaufgaben vom KL korrigiert werden. Es ist allerdings nicht ersichtlich, welche Funktion Hausaufgaben aus Sicht der Anbieter erfüllen sollen.

7.2.2.2.5 Kritische Reflexion

Der Qualitätsbereich „Unterrichtsgestaltung“ ist bei den meisten Anbietern und bei allen Anbietergruppen vertreten. Die meisten Indikatoren sind jedoch entweder sehr allgemein gefasst (beziehen sich auf eine allgemeine Bewertung eines Objekts) oder subjektiv, z.B. „abwechslungsreich“, „interessant“, „geeignet“.

Es ist nicht operationalisiert worden, wodurch z.B. eine „Abwechslung“ im Unterricht zustande kommen soll, denn konkrete Methoden und konkrete Übungsformen werden nur selten erwähnt (nur vom PA 5 werden z.B. „Spiele“, „Projektarbeit“, „Diskussionen“ etc. genannt). Soziale Formen (z.B. Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit) (zu Arbeitsformen vgl. Kleppin 2002, S. 91-93) werden auch kaum (nur von der VHS 1) erwähnt, obwohl jeder Fremdsprachenlernprozess immer auch ein sozialer Prozess ist, „allein schon weil der Lerngegenstand ‚Sprache‘ zu den sozialen Kompetenzen eines Menschen gehört“ (vgl. Kleppin 2002, S. 83), sodass der Einsatz unterschiedlicher sozialer Formen gerade im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist.

Durch die allgemeine Bewertung und die subjektiven Merkmale kann nur die „Kundenzufriedenheit“ in Bezug auf die o.g. Evaluationsgegenstände erfasst werden, jedoch nicht die „Beschaffenheit“ der Gegenstände. Deshalb kann man darauf schließen, dass nicht bestimmte Übungen und Methoden evaluiert werden, sondern die Kompetenzen des Kursleitenden. Falls die TN die Unterrichtsgestaltung als „interessant“ und „abwechslungsreich“ etc. erlebt haben sollten, dann könnte es übrigens ein Zeichen dafür sein, dass es dem KL gelungen ist, die arbeitsförmige Strukturierung von Lernen nicht in den Vordergrund zu stellen, so dass während der Lehr-Lern-Situation z.B. nicht „die rationale Gliederung in Arbeitsschritte, sondern Kreativität in den Vordergrund rückt, und dies deutet darauf hin, dass es dem KL gelungen ist, lernförderliche Kontexte aufzubauen“ (zur Arbeitsförmigkeit vgl. Schäffter 2001, S. 327–330).

7.2.2.3 Teilnehmende

Im Abschnitt 2.5 wurde schon darauf hingewiesen, dass Bildung keine gewöhnliche Dienstleistung ist und dass Lernen immer vom Lernenden vollzogen werden muss. Das eigentliche Produkt besteht in einer Erweiterung des Wissens und des Könnens des Lernsubjekts (vgl. Zech, S. 2008). Zu diesem Qualitätsbereich wurden Fragen zusammengefasst, die sich auf den Lernenden selbst beziehen: entweder auf die Entwicklung seiner Kompetenzen (s. Abschnitt 7.2.2.3.1) oder auf sein Verhalten in der Lehr-Lern-Situation (s. Abschnitt 7.2.2.3.2).

7.2.2.3.1 Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der TN (ET 2.0.2.2.5, 3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4)

Da das didaktische Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Entwicklung von Sprachkompetenzen der TN besteht (dazu s. Abschnitt 3.3), wurde bei dieser Kategorie von der Frage ausgegangen, welche fachspezifischen Kompetenzen der TN während des Kurses aus Sicht der Anbieter entwickelt werden sollen.

Fachspezifische Aspekte wurden in einigen Fragebögen identifiziert. Obwohl der Kompetenzbegriff nur selten dabei auftaucht, wurde von dem Kompetenzbegriff ausgegangen und dabei wurde theoriegeleitet und *strukturierend* vorgegangen. Es wurden nicht nur Indikatoren aus der Kategorie 2.0.2.2.5 (ET), sondern auch aus den Kategorien 3.0.2.3.1 und 1.0.1.2.1.4 (ET) berücksichtigt, weil sie fachdidaktische Aspekte – wenn auch bei einer anderen Fragestellung (bei Ergebnissen oder bei Lernschwierigkeiten) – erwähnen, und die Erwähnung dieser Aspekte – auch bei anderen Fragestellungen – deutet auf die Vorstellung der Anbieter hin, dass diese Aspekte zum Lernprozess gehören.

Da der GER eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken und Qualifikationsnachweisen in der europäischen Spracharbeit darstellt (GER 2003) und somit generell einen großen Einfluss auf Vorstellungen von sprachlicher Kompetenz hat (vgl. Hu 2015), wurde vom GER-

Kompetenzbegriff ausgegangen. Kompetenzen werden im GER als „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ definiert. „*Kommunikative Sprachkompetenzen* befähigen Menschen zum Handeln mithilfe sprachlicher Mittel.“ (Europarat 2001, S. 21ff. in Metzler Lexikon 2010, S. 140–141, Kursiv im Original) Bei dieser Definition ist der Ansatz der Handlungsorientierung erkennbar, der Akzent wird auf Sprachverwendung gesetzt (vgl. Hu 2015).

Als Basis für die Differenzierung von Einheiten wurde das Kompetenzstrukturmodell der KMK für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) (KMK 2003, S. 8) aufgegriffen (s. Abb. 19), weil es eine Basis für einen Bildungsstandard für Fremdsprachen im deutschsprachigen Raum darstellt (z.B. Leupold 2010, S. 51, Hu 2015). Für das KMK-Modell spricht auch, dass es die Differenzierung allgemeiner fremdsprachlicher Kompetenzen in Teilkompetenzen wie Hörverstehen oder Leseverstehen sowie die Niveaustufenbeschreibungen/Deskriptoren (A1–C2) für einzelne Teilkompetenzen vom GER übernommen hat. Das KMK-Modell umfasst die Bereiche „Funktionale Kommunikative Fähigkeiten“ (aufgeteilt in „Kommunikative Fertigkeiten“ und das „Verfügen über die sprachlichen Mittel“), „interkulturelle Kompetenzen“ und „Methodenkompetenzen“.

Die Kategorie „Methodische Kompetenzen“ wurde für die Analyse nicht übernommen, weil das Material der Fragebögen zu wenig Informationen bietet, die eine eindeutige Zuordnung von Einheiten ermöglichen würden, sodass methodische und kommunikative Kompetenzen hier zu einer Kategorie „kommunikative Kompetenzen“ zusammengefasst wurden.

Bei der Analyse wird zudem die traditionelle fachdidaktische Differenzierung nach der Grundhaltung, die ein kommunikativ Handelnder einnehmen kann, in eine rezeptive (Hörverstehen und Leseverstehen) und eine produktive Grundhaltung (Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit) berücksichtigt (zu den Fertigkeiten exemplarisch vgl. Storch 1999, S. 15).

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Abb. 19 Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Zielsprache (KMK 2003)

Das Datenmaterial wurde nach den entsprechenden Texteinheiten entsprechend dem KMK-Modell überprüft. Falls die passenden Indikatoren entsprechend der Fragestellung in den Fragebögen den anderen Kategorien in der Excel-Tabelle (z.B. „Lerngewohnheiten“) zugeordnet worden waren, wurden sie für die Auswertung dieser Kategorie noch einmal einbezogen und bei der Analyse der aktuellen Kategorie berücksichtigt. Daher wurde die aktuelle Kategorie (2.0.2.2.5) auch durch Ergänzung von Einheiten aus den anderen Kategorien (3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4) in der ET strukturiert.

7.2.2.3.1.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen

7.2.2.3.1.1.1 Kommunikative Fertigkeiten und Verfügung über sprachliche Mittel (ET 2.0.2.2.5, 2.0.2.2.3.7, 3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4)

Aspekte, die auf kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Mittel hindeuten, wurden in den Fragebögen von einer VHS, KuZ, vier privaten deutschen, zwei privaten russischen und von drei betrieblichen Anbietern identifiziert (s. Abb. 20).

In den Fragebögen der meisten VHSn sind die o.g. Aspekte gar nicht vertreten. Nur die VHS 2 erwähnt Kompetenzen, die die TN im Fremdsprachenunterricht entwickeln sollen: kommunikative Fertigkeiten, Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (ebd.: 2.0.2.2.5.1.1 – 2.0.2.2.5.1.5). Von den sprachlichen Mitteln wird nur „Grammatik“ erwähnt (ebd.: 2.0.2.2.5.2.1). Die anderen sprachlichen Mittel wie Lexik, Aussprache und Rechtschreibung werden von dem Anbieter nicht erwähnt.

Das KuZ erwähnt „Grammatik“ (ebd.: 2.0.2.2.5.2.1.3 – 2.0.2.2.5.2.1.4) und „Schreiben“ (ebd.: 2.0.2.2.3.7.2).

Kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Mittel sind in den Fragebögen privater Anbieter häufiger als bei den o.g. öffentlichen Anbietern vertreten.

In den Fragebögen der privaten deutschen Anbieter werden die meisten Fertigkeiten nach dem KMK-Modell (außer der Sprachmittlung) insgesamt erwähnt. „Schreiben“ wird von vier Anbietern erwähnt (ebd.: 2.0.2.2.5.1.5, 2.0.2.2.3.7.2, 3.0.2.3.1.2: PA 1, PA 2, PA 4, PA 5). Auch „Sprechen“ wird von vier Anbietern erwähnt (ebd.: 2.0.2.2.5.1.4, 3.0.2.3.1.1, 2.0.2.2.5.2.1.1: PA 1, PA 2, PA 4, PA 5). „Lesen“ wird von drei Anbietern erwähnt (ebd.: 2.0.2.2.5.1.3, 2.0.2.2.3.7.1, 3.0.2.3.1.5:

PA 1, PA 4, PA 5). Die Fertigkeit „Hören“ (bzw. „Hörverstehen“) wird auch von vier Anbietern erwähnt (ebd.: 2.0.2.2.5.1.2, 2.0.2.2.5.2.1.2, 3.0.2.3.1.4: PA 1, PA 2, PA 4, PA 5).

Von den sprachlichen Mitteln werden „Grammatik“ (ebd.: 2.0.2.2.5.2.1, 2.0.2.2.5.2.1.3, 3.0.2.3.1.3: PA 1, PA 2, PA 5) und „Aussprache“ (ebd.: 2.0.2.2.5.2.2, 2.0.2.2.5.2.1.5, 3.0.2.3.1.6: PA 1, PA 4, PA 5) von privaten Anbietern am häufigsten (jeweils dreimal) erwähnt. Der PA 1 erwähnt zudem „regelmäßige Wiederholung des Wortschatzes“ (und somit das sprachliche Mittel „Lexik“) (ebd.: 2.0.2.2.3.6). Kommunikative Fertigkeiten werden insgesamt etwas häufiger als sprachliche Mittel in den Fragebögen der privaten (deutschen) Anbieter erwähnt.

ET	Funktionale kommunikative Kompetenzen	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
2.0.2.2.5; 2.0.2.2.3.7 3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4	Kategorie	1	1	4	2	3	11
	Kommunikative Fertigkeiten	1	1	4	2	1	9
2.0.2.2.5.1.1	Kommunikative Fertigkeiten allgemein	1			1		2
2.0.2.2.5.1.4, 2.0.2.2.5.2.1.1 3.0.2.3.1.1, 1.0.1.2.1.4.8	Sprechen	1		4	2	1	8
2.0.2.2.5.1.5, 2.0.2.2.3.7.2 3.0.2.3.1.2, 1.0.1.2.1.4.7	Schreiben	1	1	4	2		8
2.0.2.2.5.1.2, 2.0.2.2.5.2.1.2 3.0.2.3.1.4, 1.0.1.2.1.4.5	Hörverstehen	1		4	2	1	8
2.0.2.2.5.1.3, 2.0.2.2.3.7.1, 3.0.2.3.1.5, 1.0.1.2.1.4.1	Leseverstehen	1		3	2		6
1.0.1.2.1.4.2	Übersetzen/ Sprachmittlung				1		1
	Sprachliche Mittel	1	1	3	2	2	9
2.0.2.2.5.2.1, 2.0.2.2.5.2.1.3 3.0.2.3.1.3, 1.0.1.2.1.4.3	Grammatik	1	1	3	2	2	9
2.0.2.2.5.2.2, 2.0.2.2.5.1.2 3.0.2.3.1.6	Aussprache			3		1	4
2.0.2.2.5.2.3, 2.0.2.2.3.9	Lexik			1	1		2

		9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
3.0.2.3.1.7; 1.0.1.2.1.4.11	Bewältigung von Situationen in der Zielsprache				1	1	2
2.0.2.2.5.3	Interkulturelle Kompetenzen	1		1		3	5
2.0.2.2.5.3.1	Landeskunde			1		2	3
2.0.2.2.5.3.1 2.0.2.2.5.3.3	Interkulturelles/sprachlich-interkulturelle Besonderheiten der Kommunikation					2	2
2.0.2.2.5.3.4	Möglichkeiten, Erfahrungen aus der eigenen Kultur einzubringen	1					1
2.0.2.2.5.3.5	Sprachübergreifende Module					1	1

Abb. 20 Funktionale kommunikative Kompetenzen (eigene Erstellung)

Der russische Anbieter (RuPA 1) erwähnt „Kommunikation“, „Hören“, „Lesen“, „Sprechen“ und „Schreiben“ (ebd.: 2.0.2.2.5.1.1 – 2.0.2.2.5.1.5) sowie „Lexik“ (ebd.: 2.0.2.2.5.2.1) und „Grammatik“ (ebd.: 2.0.2.2.5.2.2). Der andere russische Anbieter (RuPA 2) erwähnt „Lesen“, „Schreiben“, „Sprechen“, „Hören“ und „Übersetzen“ sowie „Grammatik“ und „Bewältigung von Situationen in der Zielsprache“ – allerdings bei der Frage nach Lernschwierigkeiten⁴⁸ (ebd.: 1.0.1.2.1.4.1 – 1.0.1.2.1.4.1.11). Die beiden Anbieter erwähnen also „Hören“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprechen“.

Alle drei betrieblichen Anbieter stellen Fragen zu diesem Qualitätsbereich. Während der betriebliche Anbieter BA 2 jedoch nur die „sprachlichen Mittel“ (Grammatik und Phonetik) (ebd.: 2.0.2.2.5.2.1 – 2.0.2.2.5.2.2) und der BA 3 nur die „Grammatik“ (ebd.: 3.0.2.3.1.3) einfach erwähnen, gibt der betriebliche Anbieter BA 1 als einziger unter allen Anbietern überhaupt eine aufgeschlüsselte Beschreibung von Kompetenzen entsprechend einer bestimmten GER-Stufe (B2): z.B. „Über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Ziele beschreiben und zu Plätzen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben“ (ebd.: 3.0.2.3.1.1.1) bei der Kompetenz „Sprechen“.⁴⁹

Die Übersicht (s. Abb. 20) zur Kategorie „Entwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen“ macht deutlich, dass die privaten Anbieter (40 Prozent) wesentlich häufiger

⁴⁸ Da der Anbieter diese fachdidaktische Aspekte bei der Frage nach Lernschwierigkeiten erwähnt, wurden sie der Subkategorie „Teilnehmende“ („Input“) zugeordnet. Da sich Lernschwierigkeiten jedoch auf Lerngegenstände beziehen, gehören sie auch zum Lernprozess. Deshalb sollen sie auch in dieser Kategorie berücksichtigt werden.

⁴⁹ Da der Anbieter diese Beschreibungen auf das Ergebnis und nicht auf den Lehr-Lern-Prozess bezieht, wurden sie der Kategorie „Output“ in der Excel-Tabelle zugeordnet. Da sie aber zu dem Ziel gehören, bedeutet, dass sie vom Anbieter als unabdingbare Elemente des Lehr-Lern-Prozesses betrachtet werden, deshalb gehören sie auch in die aktuelle Kategorie.

figer als die VHSn (elf Prozent) vertreten sind. Wie schon öfter erwähnt, benutzen die VHSn vermutlich einen einheitlichen Fragebogen für alle Sprachbereiche, sodass fachspezifische Aspekte in den VHS-Fragebögen nicht berücksichtigt werden.

Produktive Kompetenzen (Sprechen, Schreiben) werden gleichermaßen als rezeptive Kompetenzen (Hören, Lesen) in den Fragebögen erwähnt. Bei dem Kurskonzept sollte allerdings berücksichtigt werden, ob die TN bei den Sprachen, die sie lernen, immer produktive Kompetenzen entwickeln wollen, ob sie sich bei neuen Sprachen nicht z.B. auf rezeptive Kompetenzen (z.B. Lesekompetenz) beschränken möchten.

Da die Texte in den Fragebögen sehr knapp sind und normalerweise die darin enthaltenen Begriffe nicht aufschlüsseln, ist es ziemlich schwierig, herauszubekommen, ob die Einheiten „Kommunikative Fertigkeiten“ und „Sprechen“ dasselbe bedeuten bzw. ob „Kommunikative Fertigkeiten“ als die Kompetenz „Sprechen“ oder ob sie als Oberbegriff für funktionale kommunikative Kompetenzen aufzufassen sind. Zusammen würden die beiden Aspekte den am häufigsten erwähnten Indikator darstellen. Die Kompetenz „Übersetzen“ wird einmal (von einem russischen Anbieter) erwähnt. Dieser Indikator könnte evtl. ein Indiz für den Einsatz einer traditionellen Methode der Sprachvermittlung – der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) – sein (zu den Methoden s. z.B. Roche 2013, S. 15).

Die Übersicht macht deutlich, dass die Grammatik bzw. der traditionelle Aspekt des Fremdsprachenunterrichts im Vergleich zu anderen sprachlichen Mitteln in den Fragebögen vorne liegt. Auf einer Seite entspricht das dem fachdidaktischen Konsens darüber, dass sich Lernende Grammatikkenntnisse für die Herausbildung ihrer Sprachfähigkeit aneignen müssen (vgl. Gnutzmann 2010, S. 114). Es wird in der Literatur jedoch kontrovers darüber diskutiert, ob dies durch explizite grammatische Unterweisung oder nicht besser implizit durch Interaktion erfolgen soll (ebd.). Es war in den Fragebögen allerdings nicht ersichtlich, nach welchem Prinzip Grammatik aus Sicht der Anbieter vermittelt werden sollte. Man kann sich dem Eindruck nicht entziehen, dass hier eine traditionelle Vorstellung vom Fremdsprachenunterricht mitschwingt, vor allem vor dem Hintergrund des Befundes, dass ein anderes, ebenso wichtiges sprachliches Mittel, nämlich die Lexik, in den Fragebögen kaum beachtet wurde.

7.2.2.3.1.1.2 Interkulturelle Kompetenz (ebd.: 2.0.2.2.5.3)

INCA bezeichnet „interkulturelle Kompetenz“ als die Fähigkeit, auf wirksame und für andere akzeptable Weise innerhalb einer Gruppe, deren Mitglieder unterschiedlicher kultureller Herkunft sind, interagieren zu können (INCA 2004, S. 5). Ein solches Ziel im Rahmen des Fremdsprachenkurses deutet laut dem Metzler Lexikon auf einen Qualitätsanspruch hin, der über das Lernziel des erfolgreichen Austauschs von Informationen in der Zielsprache hinausgeht, und evtl. auf den „Aufbau und Erhalt interkultureller Beziehungen zwischen den Menschen unterschiedlicher Kulturen“ (Metzler Lexikon 2010, S. 121) zielt. Mit dem „interkulturellen Lernen“ versucht man laut dem Metzler Lexikon zu erreichen, dass „Äußerungen von Mitgliedern einer fremden Kultur nicht mit dem ei-

genen kulturellen Vorwissen gedeutet und dadurch evtl. missverstanden werden, sondern dass sie im Bezugsrahmen der fremden Kultur angemessen verstanden werden“ (ebd., S. 123). Wie schon im Abschnitt 3.3 dargelegt, wird dies auch in der modernen Fachdidaktik als ein wichtiges Lernziel im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts angesehen.

Es wurden Fragen in den Fragebögen identifiziert, die sich dieser Qualitätskategorie zuordnen lassen.⁵⁰ Die Ergebnisse sehen wie folgt aus:

Nur eine VHS benutzt einen Indikator, der dazu zugeordnet werden konnte: „Möglichkeiten, Erfahrungen aus der eigenen Kultur einzubringen“ (ebd.: 2.0.2.2.5.3.4: VHS 1 (DaF/DaZ)). Der Indikator deutet darauf hin, dass die Lerngruppe aus Vertretern unterschiedlicher Kulturen bestehen soll, was für einen DaF/DaZ-Unterricht auch typisch ist. Es wurde allerdings nicht operationalisiert, was unter der Handlung „Einbringung von Erfahrungen“ und was unter dem Begriff „eigene Kultur“ zu verstehen ist. Die TN kann das sehr unterschiedlich deuten, sodass man nicht mit einem validen Ergebnis rechnen kann.

Der Fragebogen des Kulturzentrums (KuZ) enthält zwar keine Fragen dazu, dafür gibt es Hinweise auf kulturelle Angebote und Veranstaltungen.

Unter den privaten (deutschen und russischen) Anbietern erwähnt der Anbieter PA 1 einen Faktor, den man dieser Kategorie zuordnen kann: „Landeskunde“ (ebd.: 2.0.2.2.5.3.1).

Es fällt auf, dass die Gruppe der öffentlichen und privaten Anbieter in dieser Kategorie kaum vertreten ist. Es scheint, dass die Entwicklung „interkultureller Kompetenzen“ der TN nur für die DaF/DaZ-Anbieter (VHS 1 und PA 1) ein relevantes Ziel ist. Wahrscheinlich steht der Integrationsgedanke vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Auftrags.

Die betrieblichen Anbieter (BA 1, BA 2, BA 3) halten diese Qualitätskategorie im Unterschied zu den anderen Anbietergruppen offensichtlich für sehr wichtig. Die Anbieter BA 2 und BA 3 erwähnen dabei „Landeskunde“ (ebd.: 2.0.2.2.5.3.1). Der BA 2 erwähnt zudem den Indikator „Interkulturelles“ (ebd.: 2.0.2.2.5.3.2). Der Anbieter BA 1 erwähnt „sprachlich-interkulturelle Besonderheiten der Kommunikation“ (ebd.: 2.0.2.5.2.3). Der kulturelle Aspekt ist für den Anbieter BA 1 so wichtig, dass er sogar sprachübergreifende Module dazu anbietet, die im Fragebogen als Hinweise erwähnt sind: „Wahrnehmung und Reaktion in der fremdsprachlichen Kommunikation“, „Individuum und Kultur in der fremdsprachlichen Kommunikation“ etc. (ebd.: 2.0.2.2.5.3.5 – 2.0.2.2.5.3.5.4). Im Fragebogen wird zudem gefragt, ob der TN schon an einem Modul teilgenommen hat.

Die große Bedeutung dieses Aspekts für die betrieblichen Anbieter deutet offensichtlich auf das Interesse des Trägers hin, dass die TN mit Vertretern anderer Kulturen nicht nur auf sprachlicher Ebene erfolgreich kommunizieren können, sondern auch eine interkulturelle Sensibilität entwickeln, denn der betriebliche Erfolg hängt auch mit solchen Faktoren zusammen.

⁵⁰ Es wurde dabei entweder an dem Wort „Kultur“ (incl. Komposita) oder inhaltlich orientiert.

Abschließend lässt sich Folgendes feststellen: Insgesamt drei Anbieter verwenden in den Fragebögen den Indikator „Landeskunde“. Es wird allerdings nicht aufgeschlüsselt, was darunter zu verstehen ist. Bei dem Begriff „Landeskunde“ handelt es sich in der Fremdsprachendidaktik laut dem Metzler Lexikon um „inhaltliche Beschäftigung mit der Gesellschaft des Zielsprachenlandes, ihrer Geschichte und ihrer Kultur“ (Metzler Lexikon 2010, S. 158). Es besteht allerdings kein Konsens darüber, welche landeskundlichen Inhalte geeignet sind und was überhaupt unter landeskundlichen Inhalten zu verstehen ist (ebd., S. 158). Daher können sich die Teilnehmenden jeweils etwas Verschiedenes dabei vorstellen.

Der Indikator „Interkulturelles“ wird in den Fragebögen auch nicht definiert und nicht aufgeschlüsselt. Der Kulturbegriff ist in der wissenschaftlichen Literatur und im Alltag alles andere als eindeutig. In dieser Arbeit wird auf die wissenschaftliche Diskussion zum Kulturbegriff und zur interkulturellen Kommunikation nicht eingegangen, weil es den Rahmen der Masterarbeit sprengen würde. Anzumerken ist allerdings, dass es vorteilhaft zu sein scheint, kulturelle Aspekte, falls sie wirklich evaluiert werden sollen, in für die TN verständliche Indikatoren zu übersetzen, damit valide Ergebnisse erzielt werden können.

7.2.2.3.2 Aktive Beteiligung der TN (ET 2.0.2.3.3.7.7)

Es ist bei der Auswertung des Datenmaterials aufgefallen, dass einige Indikatoren das Verhalten der TN während des Lernprozesses aufgreifen. Es wird aber offensichtlich nicht die Persönlichkeit der TN dadurch bewertet, sondern Kompetenzen des KL, der in der Lage sein soll, die TN aktiv werden zu lassen. Bei dem Fremdsprachenunterricht spielt dabei die interaktionale Kompetenz des KL eine Rolle. Daher werden Fragen, die zu dieser Kategorie zugeordnet wurden (ET 2.0.2.3.3), auch in der Kategorie „KL“ („methodische Kompetenz“) (s. Abschnitt 7.2.2.4.2) aufgegriffen und für die Analyse der Kompetenzen des KL herangezogen. In der aktuellen Kategorie ist der Fokus jedoch nicht auf die Kompetenzen des KL, sondern auf den TN gerichtet. Es handelt sich um ein Qualitätsmerkmal, das erst durch das Verhalten des TN erkennbar ist.

Die VHS 1, VHS 7 und VHS 8 sowie das KuZ erwähnen „aktive Beteiligung“ der TN (ET: 2.0.2.3.3.7.8).

Der PA 10 erwähnt auch „aktive Beteiligung“ (ebd.). Der PA 7 operationalisieren aktive Beteiligung durch „hohen Sprechanteil des TN in der Zielsprache“ sowie durch einen (hohen) „Umfang eigener schriftlichen Sprachproduktion“ (ebd.: 2.0.2.3.3.7.8.1 – 2.0.2.3.3.7.8.2).

Auch die beiden betrieblichen Anbieter (BA 1, BA 2) erwähnen „aktive Beteiligung“ (ebd.: 2.0.2.3.3.7.8). Bei dem BA 1 ist zudem das pädagogische Konzept erkennbar: die TN sollen zum selbstständigen Lernen motiviert werden, d.h. sie sollen aktiv werden und ihre Lernprozesse selbstständig steuern können. Das sieht man besonders deutlich am Auszug aus der ET (BA 1):

2.0.2.3.3.7.1	- KL motiviert die TN
2.0.2.3.3.7.2	- Raum zum selbständigen Arbeiten/Zeit fürs Selbststudium
2.0.2.3.3.7.3	- Motivation, Lernprozesse selbständig zu steuern
2.0.2.3.3.7.5	- Lernimpulse nach Ende der WB individuell weiter zu lernen
2.0.2.3.3.7.6	- Anregungen, selbständig weiterzuarbeiten.
2.0.2.3.3.7.8	- Aktive Beteiligung des TN

Abb. 21 Motivierung zum selbständigen Lernen (ET, Auszug)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nur wenige Anbieter das Verhalten der TN in den Blick nehmen.

7.2.2.4 Kursleitende (ET 2.0.2.3)

Der/die Kursleitende (KL) erfüllt eine wichtige Aufgabe im Rahmen eines institutionell organisierten Lernens: Er steuert die Lehr-Lern-Situation und fördert Lernprozesse zielgerichtet. In den meisten Fragebögen werden der KL und somit seine Kompetenzen einer Bewertung unterzogen: von allen öffentlichen Anbietern, von neun privaten deutschen und zwei privaten russischen Anbietern sowie von zwei betrieblichen Anbietern. Der KL ist somit ein sehr wichtiger Qualitätsfaktor aus Sicht der Anbieter.

Der Kompetenzbegriff wird in den Fragebögen dabei häufig aufgegriffen: z.B. in Form der Kriterien „Der Kursleiter ist kompetent“, „fachliche Kompetenz“, „soziale und kommunikative Kompetenzen“ etc. Der Kompetenzbegriff wurde in dieser Arbeit schon einmal im Zusammenhang mit Entwicklung von Sprachkompetenzen der TN in den Blick genommen. Um die Indikatoren, die sich in den Fragebögen auf den KL beziehen, erschließen zu können, muss der Kompetenzbegriff jedoch in Bezug auf den Lehrenden geklärt werden, damit Kompetenzbereiche und somit Qualitätsbereiche festgelegt werden könnten.

Der Kompetenzbegriff wird nicht einheitlich und trennscharf verwendet. In der Literatur wird häufig auf die OECD-Definition verwiesen. Im OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) wird Kompetenz als die Fähigkeit zur Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen definiert. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, kognitiver Fähigkeiten sowie psychosozialer Ressourcen ein (vgl. OECD 2005, S. 6). Bei Differenzierungen und Aufspaltungen des Kompetenzbegriffs war vor allem die Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz einflussreich (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 19–20). Gnahn weist bei seinen Überlegungen zum Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung auf die folgenden Komponenten der Kompetenz hin: Wissen (Kenntnisse von Fakten und Regeln), Fertigkeiten (z.B. Beherrschen von Techniken) und Dispositionen (Persönlichkeitseigenschaften). Auf dieser Ba-

sis wird zwischen Fachkompetenzen und überfachlichen Kompetenzen (Methodenkompetenz und Sozialkompetenz und personale Kompetenz) unterschieden (vgl. Gnahs 2007, S. 25). Kompetenzen des Lehrenden werden von Siebert in personale, soziale, fachdidaktische und methodische Kompetenzen gegliedert und beschrieben (dazu s. die Übersicht von Siebert 2006b, S. 13).

Eine Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass die Fremdsprache gleichzeitig Unterrichtsmedium und Unterrichtsgegenstand ist (House 2000, S. 111, z.n. Kotthoff 2013, S. 76), und somit wird in der Literatur auf die Zusammenhänge zwischen der Spezifik der Interaktion und dem Fremdsprachenerwerb verwiesen bzw. darauf, dass der Fremdsprachenunterricht höhere Anforderungen an die interaktionale Kompetenz des Kursleiters stellt (Henrici 2000, S. 107, z.n. Kotthoff 2013, S. 77).

Die Einordnung der Einheiten zu dieser Unterkategorie erfolgte in Anlehnung an die Übersicht zu „wünschenswerten Eigenschaften und Fähigkeiten der Lehrenden“ von Siebert (s. dazu Siebert 2006b, S. 13).

Bevor man zur Beschreibung der Kompetenzen der KL übergehen kann, muss noch auf Folgendes hingewiesen werden: Viele Teilkompetenzen von KL wurden schon in der Kategorie „Lehr-Lern-Situation“ *indirekt* aufgegriffen. „Unterrichtsgestaltung“ kann man z.B. der methodischen Kompetenz des Lehrenden zuordnen, weil es dabei darum geht, Lehr-Lern-Methoden zu kennen und (situations- und teilnehmerorientiert) anwenden zu können (zur methodischen Kompetenz vgl. ebd.). Zudem ist zu bedenken, dass die gleichen Einheiten in den Fragebögen nicht einheitlich zu bestimmten Kategorien zugeordnet⁵¹ waren. Daher sollte man bei der Qualitätskategorie „Kompetenzen der KL“ auch die anderen Kategorien in der Subkategorie „Lehr-Lern-Situation“ beachten.

In der Übersicht 21 wurde zusammengestellt, in welchen Kategorien Kompetenzen der KL direkt oder indirekt aufgegriffen wurden.

In der aktuellen Kategorie „Kursleitende“ werden die unterstrichenen Kategorien „Fachdidaktische Kompetenzen“ (ET 2.0.2.3.2), „Didaktische Kompetenzen“ (ebd.: 2.0.2.3.3), „Personale Kompetenz und soziale Kompetenz“ (ebd.: 2.0.2.3.4 – 2.0.2.3.5) behandelt.

⁵¹ „Methoden“ wurden in den Fragebögen z.B. entweder der Kategorie „Unterrichtsgestaltung“ oder der Kategorie „Kursleitende“ zugeordnet.

Fachdidaktische Kompetenz: Konzeption (2.0.2.1/2.0.2.1.1) ⁵² Lerninhalte (2.0.2.1.2) Lehrmaterialien/Lehrbuch (2.0.2.1.3) Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der TN (2.0.2.2.5) <u>Fachdidaktische Kompetenzen</u> (2.0.2.3.2)	Methodische Kompetenz: Unterrichtsgestaltung (2.0.2.2) <u>Didaktische Kompetenzen</u> (2.0.2.3.3)
<u>Personale Kompetenz und soziale Kompetenz</u> (2.0.2.3.4 – 2.0.2.3.5)	

Abb. 22 Kompetenzen der KL in Anlehnung an Siebert 2006b, S. 13 und ET (eigene Erstellung)

Die Ergebnisse zu den unterstrichenen Kategorien werden hier weiterhin dargelegt.

Die meisten Fragebögen enthalten mindestens eine Frage zum „Kursleitenden“ (Ausnahmen bilden die Anbieter PA 9, RuPA 3, BA 3).

Eine allgemeine Frage zu Kursleitenden/Kompetenzen der Kursleitenden (ebd.: 2.0.2.3.1 – 2.0.2.3.2) enthalten die Fragebögen von VHS 3, PA 1, PA 3, PA 4, PA 5, PA 7, RuPA 1.

7.2.2.4.1 Fachdidaktische Kompetenz (ET 2.0.2.3.2)

Bei der fachdidaktischen Kompetenz handelt es sich nach Siebert um die Kompetenz, den neuesten Stand des Fachs zu kennen, Lerninhalte zu strukturieren, Lerninhalte zu begründen etc. (Siebert 2006b, S. 13).

Insgesamt sechs VHSn, KuZ, acht private deutsche Anbieter, ein russischer und ein betrieblicher Anbieter erwähnen diese Qualitätskategorie.

Drei Volkshochschulen (VHS 4, VHS 5, VHS 8) erwähnen die „fachliche Kompetenz“ der Kursleitenden (ebd.: 2.0.2.3.2). Drei VHSn (VHS 1, VHS 6, VHS 7) erwähnen dabei den Indikator „kompetente“ („zufriedenstellende“ etc.) Beantwortung von Fragen der TN (ebd.: 2.0.2.3.2.2 – 2.0.2.3.2.3). Die VHS 7 erwähnt „strukturierten Unterrichtsaufbau“ (ebd.: 2.0.2.3.2.5). Das Kulturzentrum (KuZ) verwendet den Indikator „fachliche Kompetenz“ (ebd.: 2.0.2.3.2).

Die privaten deutschen Anbieter nennen am häufigsten (jeweils viermal) drei Merkmale: „fachliche Kompetenz“ der Kursleitenden allgemein (ebd.: 2.0.2.3.2: PA 2, PA 4, PA 5, PA 8), „zufriedenstellende“ Beantwortung von Fragen der TN (ebd.: 2.0.2.3.2.3: PA 3, PA 4, PA 5, PA 7) sowie „strukturierten Aufbau des Unterrichts“ (ebd.: 2.0.2.3.2.5: PA 1, PA 4, PA 5, PA 10). Der PA 7 erwähnt die „Grammatikkompetenz“ (ebd.: 2.0.2.3.2.1).

Der russische Anbieter (RuPA 2) erwähnt nur „strukturierten Unterrichtsaufbau“.

⁵² Die Zahlen entsprechen den Kategorien in der Excel-Tabelle (s. Anlage).

Der betrieblichen Anbieter BA 1 fragt nach der „fachlichen Kompetenz“ allgemein und nach der Praxis- und Auslandserfahrung des Kursleiters (wahrscheinlich soll das für die TN ersichtlich sein) (ebd.: 2.0.2.3.2, 2.0.2.3.2.4).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die meisten Anbieter eine allgemeine Frage nach der fachlichen Kompetenz (insgesamt achtmal) stellen. Für viele Anbieter hängt die Kompetenz der Kursleitenden zudem mit der zufriedenstellenden Beantwortung von Fragen der TN sowie mit dem strukturierten Unterrichtsaufbau zusammen. Die Frage ist allerdings, ob die TN überhaupt in der Lage sind, „fachliche Kompetenz“ der KL zu bewerten.

7.2.2.4.2 Methodische Kompetenz (ET 2.0.2.3.3)

Die Methodenkompetenz der Lehrenden ist nach Siebert von besonderer Bedeutung. Dabei geht es nicht nur um die Kenntnis und Beherrschung unterschiedlicher Methoden der Erwachsenenbildung, sondern auch um ein Fingerspitzengefühl für Entscheidungen, die in der konkreten Kurssituation angemessen sind (Siebert 2006b, S. 12).

Diese Qualitätskategorie scheint für die Anbieter von Bedeutung zu sein: In den Fragebögen von acht VHSn (von allen außer der VHS 2), KuZ, neun deutschen Sprachschulen (von allen außer dem PA 9), einem russischen (RuPA 1) und einem betrieblichen Anbieter (BA 1) wurde dieser Qualitätsfaktor identifiziert.

Die Untersuchung der Fragebögen der VHSn zu dieser Qualitätskategorie hat ergeben, dass die meisten VHSn (VHS 4, VHS 5, VHS 6, VHS 9) am häufigsten „verständliche/gute Vermittlung“ (ET: 2.0.2.3.3.1) nennen. Unter weiteren Indikatoren sind auch „richtiges Arbeitstempo“ (ebd.: 2.0.2.3.3.5: VHS 1, VHS 2, VHS 7) sowie „aktive Beteiligung“ der TN (als die Fähigkeit des Kursleiters, die TN in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen) jeweils dreimal erwähnt (ebd.: 2.0.2.3.3.7.8: VHS 1, VHS 7, VHS 8). Die VHS 1 benutzt zudem den Indikator „Beispiele an der Tafel/am Overheadprojektor“ (ebd.: 2.0.2.3.3.2).

Das Kulturzentrum erwähnt „richtiges Arbeitstempo“ (ebd. 2.0.2.3.3.5).

Die meisten privaten Anbieter stellen mehrere Fragen zu diesem Kompetenzbereich. Am häufigsten werden die gleichen Indikatoren wie bei VHSn erwähnt: „verständliche Vermittlung des Stoffes“ (ebd.: 2.0.2.3.3.1: PA 1, PA 2, PA 7, PA 10) und „richtiges Arbeitstempo“ (ebd.: 2.0.2.3.3.5: PA 3, PA 4, PA 5, PA 6). Die Sprachschulen PA 1 und PA 7 legen zudem Wert auf ein „übersichtliches Tafelbild“ (ebd.: 2.0.2.3.3.3) sowie darauf, dass die TN richtig herausfordert werden (weder unter- noch überfordert) (ebd.: 2.0.2.3.3.6 – 2.0.2.3.3.6.1). Aus Sicht des PA 1 sollen die KL die TN „motivieren“ (ebd. 2.0.2.3.3.7.1) sowie Fehler korrigieren (ebd.: 2.0.2.3.3.7.9). Der PA 3 ist der Meinung, dass der KL die TN motivieren soll, das Gelernte einzusetzen (auch außerhalb des Kurses) (ebd.: 2.0.2.3.3.7.4). Der PA 7 erwähnt „hilfreiche Fehlerkorrektur“ (ebd.: 2.0.2.3.3.9.1). Aus Sicht des PA 10 soll der Kursleitende den TN Raum zum selbstständigen Lernen lassen (ebd.: 2.0.2.3.3.7.2) sowie die TN in das Unterrichtsgeschehen

„einbeziehen“, sodass jeder zum Sprechen kommen kann (ebd. 2.0.2.3.3.7.8 – 2.0.2.3.3.7.8.1).

Der russische private Anbieter (RuPA 1) erwähnt den Indikator „Arbeitstempo“ (ebd.: 2.0.2.3.3.5).

Die betrieblichen Anbieter BA 1 und BA 2 sind sich in dem Punkt einig, dass der KL die TN in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen soll (ebd.: 2.0.2.3.3.7.8). Der BA 1 legt offensichtlich großen Wert auf motivationale Aspekte (dazu s. auch Abschnitt 7.2.2.3.2): Er stellt insgesamt vier Fragen dazu. Besonders wichtig ist es für den Anbieter, dass der KL es schafft, die TN zum selbstständigen Lernen zu motivieren: Der KL soll den TN Raum zum selbstständigen Arbeiten lassen, er soll die TN motivieren, Lernprozesse selbstständig zu steuern, er soll den TN auch Lernimpulse und Anregungen zum Weiterlernen geben (vgl. ebd.: 2.0.2.3.3.7.2, 2.0.2.3.3.7.3, 2.0.2.3.3.7.5, 2.0.2.3.3.7.6).

Der BA 2 ist zwar auch der Meinung, dass der KL die TN „motivieren“ soll (ebd.: 2.0.2.3.3.7.1), aber er gibt keine weiteren Indikatoren zum Merkmal. Es scheint, dass der BA 2 eine angemessene Fehlerkorrektur als wichtiges Qualitätsmerkmal betrachtet, weil der Anbieter mehrere Indikatoren („fremdintendiert“, „Selbst- oder Fremdkorrektur“, „Zeitpunkt“ (ebd.: 2.0.2.3.3.7.9.2) einsetzt. Eine Beherrschung von Fehlerkorrekturtechnik bedarf fachdidaktischer Kenntnisse sowie Fingerspitzengefühl des Lehrenden. Offensichtlich ist der Anbieter davon überzeugt, dass diese Kompetenz ein sicheres Qualitätszeichen darstellt. Die Frage ist aber, ob der TN in der Lage ist, diesen Aspekt so differenziert einzuschätzen.

7.2.2.4.3 Personale Kompetenz und soziale Kompetenz (ET: 2.0.2.3.4/2.0.2.3.5)

Bei personaler Kompetenz handelt es sich um eine persönliche Disposition: Der Lehrende soll nach Siebert von den TN lernen wollen/können, offen für Vorschläge sein, begeisterungsfähig, geduldig und freundlich sein etc. (vgl. Siebert 2006b, S. 13). Zur sozialen Kompetenz des Lehrenden gehört es, Teilnehmende zu akzeptieren, Teilnehmende zu unterstützen, zum Nachdenken anzuregen, Zusammenarbeit in der Gruppe zu fördern etc. (vgl. ebd.).

Personale und soziale Kompetenzen wurden in dieser Arbeit zu einer Kategorie (als sogenannte Soft Skills) zusammengelegt (auch deshalb, weil die Abgrenzung anhand der knappen Texte in den Fragebögen kaum möglich wäre).

Diese Kategorie ist in den Fragebögen auch gut vertreten: In den Fragebögen von sechs VHSn, KuZ, sieben privaten und zwei betrieblichen Anbietern.

Fünf VHSn (VHS 1, VHS 2, VHS 7, VHS 8, VHS 9) erwähnen den Indikator „gute Vorbereitung“ (ET: 2.0.2.3.4.4.1). Die VHS 1 nennt zudem „Pünktlichkeit“ (ebd.: 2.0.2.3.4.4.3). Somit lässt sich feststellen, dass das Verantwortungsbewusstsein und die Zuverlässigkeit der KL für die VHSn wichtige Qualitätsmerkmale sind. Wichtig ist es

für VHS 1 (DaF/DaZ) auch, dass der KL klar und deutlich spricht und eine gut lesbare Handschrift hat (ebd.: 2.0.2.3.4.4.4 – 2.0.2.3.4.4.5).

Die Volkshochschulen VHS 1, VHS 2, VHS 6 verwenden zudem die Indikatoren „Raum für Fragen und Anregungen“ der TN sowie „Berücksichtigung von Wünschen und Bedürfnissen“ der TN (ebd.: 2.0.2.3.5.6, 2.0.2.3.5.7). Für die VHS 1 ist zudem wichtig, dass der KL die TN persönlich unterstützt (ebd.: 2.0.2.3.5.5). Diese Faktoren deuten auf das Prinzip der Teilnehmerorientierung hin.

Das KuZ erwähnt ebenso „gute Vorbereitung“ (ebd.: 2.0.2.3.4.4.1).

Deutlich ausdifferenzierter ist dieser Qualitätsbereich bei den privaten deutschen Anbietern. Der Indikator „gute Vorbereitung“ wird von drei Sprachschulen (ebd.: 2.0.2.2.4.4.1, PA 4, PA 5, PA 7) verwendet. Drei Anbieter (PA 1, PA 4, PA 5) benutzten den Indikator „Pünktlichkeit“ (ebd.: 2.0.2.3.4.4.3). Aus Sicht des PA 1 soll der KL zudem „gut organisiert“ sein (ebd.: 2.0.2.3.4.4). Diese Qualitätsfaktoren beziehen sich also auf die Zuverlässigkeit und die Organisationsgrad des Kursleiters.

Übersicht über die häufigsten Indikatoren⁵³ zum Qualitätsbereich KL

	Kursleitende	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
2.0.2.3	Kategorie	9	1	9	2	2	23
2.0.2.3.1	Kursleitende allgemein	1		5	1		7
2.0.2.3.2 – 2.0.2.3.2.5	Fachdidaktische Kompetenz	6	1	8	1	1	17
2.0.2.3.2.	fachliche Kompetenz allgemein	3	1	4		1	9
2.0.2.3.2.5	strukturierter Aufbau des Unterrichts	1		4	1		6
2.0.2.3.2.2	kompetente Beantwortung von Fragen	2		4			6
2.0.2.3.3 – 2.0.2.3.3.7.9	Methodische Kompetenz	8	1	9	2	2	22
2.0.2.3.3.5	richtiges Arbeitstempo	3	1	4	1		9
2.0.2.3.3.1	verständliche Vermittlung	4		4			8
2.0.2.3.3.7.8	aktive Beteiligung der TN	3		2		2	7
2.0.2.3.3.7 – 2.0.2.3.3.7.6	Motivierung			1		2	3

⁵³ Zur Übersichtlichkeit wurden hier nur die Indikatoren berücksichtigt, die insgesamt mindestens zweimal aufgekommen sind.

		9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
2.0.2.3.3	methodische Kompetenz allgemein			1		1	2
2.0.2.3.3.3	übersichtliches Tafelbild			2			2
2.0.2.3.3.6 – 2.0.2.3.3.6.1	Herausforderung des TN			2			2
2.0.2.3.3.7.9	Fehlerkorrektur			1		1	2
2.0.2.3.3.7.2	Raum (Zeit) zum selbstständigen Lernen			1		1	2
2.0.2.3.4 – 2.0.2.2.5	Personale und soziale Kompetenzen	6	1	7	2		16
2.0.2.3.4.4.1	gute Vorbereitung	5	1	3			9
2.0.2.3.5.6 – 2.0.2.3.5.7	Raum für Fragen und Anregungen, Berücksichtigung von Bedürfnissen	3		4		1	8
2.0.2.2.4.4.3	Pünktlichkeit			3			3
2.0.2.3.5.3	respektvoller/freundlicher Umgang			3			3
2.0.2.3.4.4.5	gut lesbare Handschrift	1		1			2
2.0.2.3.4.4.4	klares/deutliches Sprechen	1		1			2
2.0.2.3.4.1	humorvoll			2			2
2.0.2.3.4.2	dynamisch			2			2
2.0.2.3.5.1 – 2.0.2.3.5.2	geduldig, hilfsbereit			2			2
2.0.2.3.4	personale Kompetenz allgemein					1	1

Abb. 23 Kursleitende (eigene Erstellung, ET 2.0.2.2)

Der PA 4 und der PA 5 nennen den Indikator „humorvoll“ (ebd.: 2.0.2.3.4.1), der PA 1 und der PA 10 den Indikator „dynamisch/lebendig“ (ebd.: 2.0.2.3.4.2). Die PA 1 und der PA 7 legen Wert darauf, dass der Lehrende klar und deutlich spricht (ebd.: 2.0.2.3.4.4.4). Allerdings bleibt es dabei unklar, ob es um eher akustische oder eher um didaktische Aspekte (oder um beides) geht. Bei Fremdsprachenunterricht sind nämlich auch akustische Aspekte von großer Bedeutung. Der PA 7 erwähnt gut lesbare Handschrift des Lehrenden (ebd.: 2.0.2.3.4.4.5). Offensichtlich wird davon ausgegangen, dass der KL viel an die Tafel schreiben soll. Es ist im Fremdsprachenunterricht auch durchaus verbreitet.

Vier private Anbieter (PA 1, PA 4, PA 5, PA 7) sind der Meinung, dass der KL Wünsche und Bedürfnisse der TN berücksichtigen soll (ebd.: 2.0.2.3.5.6, 2.0.2.3.5.7). Drei Anbie-

ter (PA 2, PA 5, PA 7) erwähnen den Indikator „respektvoll/freundlich“ (ebd.: 2.0.2.3.5.3). Der PA 4 und der PA 5 erwähnen die Indikatoren „geduldig“ und „hilfsbereit“ (ebd.: 2.0.2.3.5.1, 2.0.2.3.5.2). Aus Sicht des PA 8 soll sich der KL für die TN „interessieren“ (ebd.: 2.0.2.3.5.4).

Der betriebliche Anbieter BA 1 erwähnt „soziale und kommunikative Kompetenz“ (hier zu „personaler Kompetenz“ allgemein generalisiert) und „Zeitmanagement“ (ebd.: 2.0.2.3.4, 2.0.2.3.4.4.2). Der betriebliche Anbieter BA 2 ist der Meinung, dass der Kursleiter Wünsche und Bedürfnisse der TN berücksichtigen soll (ebd.: 2.0.2.3.5.6).

Zusammenfassung zur Kategorie „Kursleitende“

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alle Kompetenzbereiche mehr oder weniger ausdifferenziert in den Fragebögen aufgegriffen werden (s. auch Abb. 23). Methodische Kompetenz wird von den meisten Anbietern (21) erwähnt. Fachdidaktische Kompetenz wird von 17 Anbietern genannt, personale und soziale Kompetenz wird von 16 Anbietern genannt.

Von über 50 Prozent der VHSn werden alle Kompetenzbereiche des KL erwähnt: methodische Kompetenz (88 Prozent), fachdidaktische Kompetenz (66 Prozent) und personale und soziale Kompetenz (66 Prozent).

Die meisten privaten deutschen Anbieter erwähnen methodische und fachdidaktische Kompetenzen (jeweils 90 Prozent und 80 Prozent), wobei personale und soziale Kompetenzen weniger häufig (bei 70 Prozent) erwähnt wurden.

Es fällt auf, dass Soft Skills (private und soziale Kompetenzen) in den Fragebögen der russischen Anbieter gar nicht vertreten sind. Dieser Befund kann darauf hindeuten, dass für die russischen Anbieter das Fachliche im Vordergrund steht, sodass Soft Skills als weniger relevant betrachtet werden.

Für die betrieblichen Anbieter spielt der Methodenbereich und darin der Motivationsbereich (aktive Beteiligung der TN, Motivierung zum selbständigen Lernen) eine wichtige Rolle.

7.2.2.5 Zusammenfassung zur Lehr-Lern-Situation

Die Dimension „Prozess“ ist bei allen Anbietergruppen gut vertreten (s. Abb. 24). Sie ist zudem sehr ausdifferenziert. Die zusammenfassenden Ergebnisse nach den Anbietergruppen lassen sich wie folgt beschreiben:

Öffentliche Anbieter

Die Qualitätsbereiche „Konzept“, „Unterrichtsgestaltung“, „KL“ sind bei 70 Prozent der öffentlichen Anbieter vertreten.

Für die Anbieter scheint der Qualitätsfaktor „Kompetenzen des KL“ besonders wichtig zu sein: Er ist in allen zehn Fragebögen von VHSn und KuZ vertreten. Die methodische Kompetenz wurde von 90 Prozent der öffentlichen Anbieter erwähnt. Wenn man bedenkt, dass Methoden und Übungen eigentlich auch zur methodischen Kompetenz des KL gehören und dass diese von jeweils 70 Prozent und 20 Prozent der Anbieter erwähnt wurden, wird noch deutlicher, dass die methodische Seite für die öffentlichen Anbieter ein sehr wichtiges Qualitätsmerkmal darstellt. Auffällig ist allerdings, dass Unterrichtsmaterialien und Hausaufgaben von nur jeweils bei 40 Prozent und 10 Prozent der öffentlichen Anbieter erwähnt werden.

Auffällig ist zudem, dass Entwicklung von Kompetenzen der TN und generell spezifische, fachdidaktische Aspekte kaum ins Blickfeld der VHSn geraten: Fachdidaktische Aspekte sind nur in einem VHS-Fragebogen enthalten. Es handelt sich um den DaF/DaZ-Anbieter (VHS 1). Das Verhalten der TN bzw. das Merkmal „aktive Beteiligung des TN“ wird nur von 30 Prozent der VHSn erwähnt.

Private deutsche Anbieter

Die Fragebögen privater deutscher Anbieter weisen Gemeinsamkeiten mit denen der öffentlichen Anbieter auf. Die Qualitätsbereiche „Konzept“, „Unterrichtsgestaltung“ und „KL“ sind bei jeweils 90 Prozent der Anbieter vertreten.

Bei dem Qualitätsbereich „Konzept“ fällt allerdings auf, dass Lehrmaterialien von privaten Anbietern (80 Prozent) häufiger in den Blick genommen werden als von den öffentlichen Anbietern (40 Prozent). Auch der Faktor „Hausaufgaben“ ist in 30 Prozent der Fragebögen der PA vertreten, während sie bei VHSn in keinem Fragebogen erwähnt werden.

Bei der Kategorie „Kursleitende“ gibt es deutliche Übereinstimmungen mit den Ergebnissen zu öffentlichen Anbietern. Dieser o.g. Qualitätsfaktor wird von 90 Prozent der Anbieter erwähnt. Alle Kompetenzbereiche sind in den Fragebögen aufgegriffen.

Auffällig ist der Unterschied in der Kategorie „Teilnehmende“, und zwar in der Qualitätskategorie „Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der TN“. Diese Kategorie wird von privaten Anbietern häufiger aufgegriffen. Dies deutet darauf hin, dass die privaten Anbieter (Sprachschulen), die auf Fremdsprachen spezialisiert sind, auch häufiger fachspezifische Objekte in die Fragebögen einbeziehen. Auch Merkmale "Unterrichtsmaterialien" und "Hausaufgaben" deuten auf das Spezifikum des Fachs hin, sodass der Unterschied noch deutlicher wird.

Eine Gemeinsamkeit zu öffentlichen Anbietern besteht darin, dass das Verhalten der TN („aktive Beteiligung“) auch nur von 30 Prozent der privaten Anbieter aufgegriffen wird.

Russische private Anbieter

Auch die russischen Anbieter weisen Gemeinsamkeiten sowohl mit privaten deutschen als auch mit öffentlichen Anbietern in dieser Subkategorie auf, denn die beiden Anbieter greifen alle Qualitätsbereiche aus der Subkategorie Lehr-Lern-Situation auf.⁵⁴ Für die russischen Anbieter scheinen methodische Aspekte und Kompetenzen des KL auch wichtige Qualitätsfaktoren zu sein. Es fällt aber auf, dass personale und soziale Kompetenzen des KL (Soft Skills) im Unterschied zu anderen Anbietergruppen von keinem russischen Anbieter aufgegriffen wurden. Fachdidaktische Aspekte („kommunikative Fertigkeiten des TN“, „Lehrbuch“, „Hausaufgaben“) sind dagegen in zwei von insgesamt drei Fragebögen vertreten. Der Faktor „Lehrbuch/Unterrichtsmaterialien“ wird durch mehrere Indikatoren näher in den Blick genommen. Somit kann man festhalten, dass die Anbieter den Fokus auf die fachliche Seite richten.

Betriebliche Anbieter

Alle Qualitätsbereiche aus der Dimension „Lehr-Lern-Situation“ werden auch von den betrieblichen Anbietern aufgegriffen. Die Fragebögen unterscheiden sich jedoch stark voneinander und zum Teil von den anderen Fragebögen. Der Anbieter BA 1 ist der einzige von allen Anbietern, der konkrete Themen, konkrete Fertigkeiten, die die TN entwickeln sollen, auf einer konkreten Stufe (B1) beschreibt. Der Anbieter operationalisiert auch das Verhalten der TN über mehrere Indikatoren bzw. über aktive Beteiligung, Motiviertheit und selbständiges Lernen, sodass der Qualitätsfaktor „Teilnehmende“ von dem Anbieter BA 1 deutlicher als von den anderen Anbietern in den Blick genommen wird. Zudem ist der BA 1 der einzige Anbieter überhaupt, bei dem ein pädagogisches Konzept erkennbar ist.

Allen drei betrieblichen Anbietern ist gemeinsam, dass sie kulturellen Aspekten offensichtlich eine große Bedeutung beimessen. Auf mögliche Hintergründe wurde schon eingegangen (s. Abschnitt 7.2.2.3.1.1.2).

⁵⁴ Zur Erinnerung: Der dritte russische Anbieter (RuPA 3) hat nur eine einziges Item in seinem Fragebogen: „Rückmeldung“.

ET: 2.0	Prozess	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
2.0.1	Kursorganisation	8	1	8	1	3	21
2.0.1.2 – 2.0.1.2.2	Rahmenbedingungen ⁵⁵	3	1	6	1	1	12
2.0.1.2.4	Organisatorisches		1		1		2
2.0.1.2.5, 2.0.2.3.1.9 – 2.0.2.3.1.9.4	Unterrichtsräume/Ausstattung + Lernort	7	1	7	1	2	18
2.0.1.2.6	Lerngruppe	1	1	2		3	7
2.0.1.3	Kursorganisation (mit Unterkunft)			5			5
2.0.2	Lehr-Lern-Situation	9	1	10	2	3	25
2.0.2.1	Konzept	6	1	9	2	3	21
2.0.2.1.1	Kurskonzeption	1		2		1	4
2.0.2.1.2	Lerninhalte	5		3	1	2	11
2.0.2.1.3	Unterrichtsmaterialien/Lehr-buch	4	1	8	1	2	16
2.0.2.2	Unterrichtsgestaltung	6	1	9	2	3	21
2.0.2.2.1	Unterricht/ Unterrichtsgestaltung	3	1	7	2	1	14
2.0.2.2.2	Methoden	6	1	7	1	3	18
2.0.2.2.3	Übungen	2		4		1	7
2.0.2.2.4	Hausaufgaben		1	3	1		5
	Teilnehmende (Abschnitt 7.2.2.3)	3	1	5	2	3	14
2.0.2.2.5; 3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4	Funktionale kommunikative Kompetenzen	1	1	4	2	3	11

⁵⁵ In dieser Übersicht beinhaltet jede Zeile das zusammenfassende Ergebnis zur Häufigkeit der jeweiligen Qualitätskategorie. Die fettgedruckten Titel weisen auf eine Oberkategorie und ein zusammenfassendes Ergebnis zur Häufigkeit der Oberkategorie.

		9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
2.0.2.2.5.1 3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4	Kommunikative Fertigkeiten	1	1	4	2	1	9
2.0.2.2.5.2 3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4	Sprachliche Mittel	1	1	3	2	2	9
3.0.2.3.1, 1.0.1.2.1.4	Bewältigung von Situationen				1	1	2
2.0.2.2.5.3	Interkulturelle Kompetenz	1		1		3	5
2.0.2.3.3	Aktive Beteiligung der TN	3	1	3		2	9
2.0.2.3	Kursleitende	9	1	9	2	2	23
2.0.2.3.1 – 2.0.2.3.1.1	Kursleitende allgemein	1		5	1		7
2.0.2.3.3 – 2.0.2.3.3.7.9.2	methodische Kompetenz	8	1	9	1	1	20
2.0.2.3.2 – 2.0.2.3.2.5	fachdidaktische Kompetenz	6	1	8	1	1	17
2.0.2.3.4 – 2.0.2.3.5	personale und soziale Kompetenzen	6	1	7		2	16

Abb. 24 Prozess (eigene Erstellung, ET 2.0)

Kritische Reflexion

Auffällig ist auch, dass fachspezifische Aspekte (kommunikative Kompetenzen, sprachliche Mittel, Lehrbuch, Hausaufgaben) zwar etwas stärker von den privaten Anbietern im Vergleich zu den VHSn und ziemlich genau von einem betrieblichen Anbieter aufgegriffen werden, aber im Durchschnitt jedoch schwach repräsentiert sind.

Somit lässt sich feststellen, dass mit den vorhandenen Fragebögen offensichtlich keine konkreten didaktischen Konzepte evaluiert werden, sondern dass es hier um die Ermittlung der Kundenzufriedenheit geht. Diesbezüglich weisen die Anbietergruppen eine Gemeinsamkeit auf.

7.2.3 Zusammenfassung zur Dimension Prozess

Bei der Dimension „Prozess“ fällt auf, dass sowohl die Kursorganisation als auch die Lehr-Lern-Situation in den Fragebögen gut und sehr ausdifferenziert vertreten sind (s. Abb. 24), sodass man darauf schließen kann, dass diese Dimension einen wichtigen Qualitätsbereich darstellt. Die Lehr-Lern-Situation ist dabei meistens mit einer größeren Anzahl von Indikatoren als die Rahmenbedingungen vertreten.⁵⁶

Innerhalb der Kategorie „Lehr-Lern-Situation“ lässt sich allerdings eine Asymmetrie zwischen den einzelnen Qualitätsbereichen erkennen: die meisten Anbieter fokussieren Kompetenzen des KL (Kategorien KL, Unterrichtsgestaltung). Doch die Teilnehmenden (Entwicklung ihrer Kompetenzen, Beteiligung im Unterricht) werden kaum in den Blick genommen.

Zudem fällt Folgendes auf: Obwohl die Lerngegenstände (Qualitätskategorien „Konzept“, „Lerninhalte“) gut vertreten sind, werden sie (sowie auch „Unterrichtsgestaltung“) meistens jedoch nicht über fachspezifische Elemente, sondern über subjektive Merkmale operationalisiert. Dies führt zur Schlussfolgerung, dass nicht diese Objekte an sich im Mittelpunkt stehen, sondern nur ein Objekt: der Kursleitende, weil er über die o.g. Aspekte entscheidet. Die Kompetenzen des KL werden also über verschiedene Qualitätsmerkmale (Konzept, Unterrichtsgestaltung etc.) operationalisiert und einer Bewertung durch die TN unterzogen, nicht aber die Konzepte selber, nicht die Inhalte und nicht die Unterrichtsgestaltung. Die letztgenannten Evaluationsobjekte sind somit als eine Ergänzung zur Evaluation von Kompetenzen des KL und nicht als die eigenständigen Evaluationsobjekte zu betrachten.

7.3. Dimension Output (ET 3.0)

Unter dem Output werden in der Literatur die kurzfristig beobachtbaren Ergebnisse verstanden – unabhängig davon, ob sie intendiert waren

oder nicht. Ein anderer Begriff, der sich auf Ergebnisse bezieht, ist der „Outcome“: Es handelt sich dagegen um längerfristige Folge, um die Nachhaltigkeit (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 43–44). Für die aktuelle Dimension wird der Begriff „Output“ (entsprechend dem Modell von Arnold 1994, in Harz/Meisel, S. 18) benutzt (zudem gehe ich aus eigener Erfahrung aus, dass die Fragebögen spätestens kurz nach Ablauf von Kursen ausgefüllt werden, und somit kann man damit keine längerfristigen Folgen erfassen).

Der Gegenstand einer Output-Evaluation auf der Ebene der Lehr-/Lern-Interaktion können beispielsweise die konkreten Lernresultate der TN sein (vgl. ebd.). Gerade im

⁵⁶ Eine Ausnahme bilden der PA 7 und der PA 8 (s. ET), die vor allem die Rahmenbedingung des Kurses evaluieren und deutlich mehr Fragen zur Kursorganisation als zur Lehr-Lern-Situation stellen. Es handelt sich dabei um die Anbieter, die Sprachkurse im Ausland anbieten und deshalb vor allem den Standort evaluieren. Das kann man damit erklären, dass der Standort von den Anbietern auch gewechselt werden kann, falls die TN mit den Bedingungen unzufrieden sein sollten. Die Rahmenbedingen werden offensichtlich als reale Gestaltungsspielräume von diesen Anbietern angesehen und somit in den Mittelpunkt der Evaluation gestellt.

Fremdsprachenbereich sind Lernerfolgskontrollen sehr verbreitet. Es gehört zur Praxis, dass im Laufe eines Fremdsprachenkurses ab und zu sogenannte Lernfortschritts-tests eingesetzt werden. V.d. Handt weist darauf hin, dass sie nicht nur der Erfolgskontrolle beim einzelnen Lernenden dienen, vielmehr erhält der Kursleiter auch eine Rückmeldung über den Unterricht. Es gibt aber auch standardisierte Sprachtests wie die zu den Europäischen Sprachzertifikaten (früher VHS-Tests) oder die Cambridge-Tests für Englisch (v.d. Handt 2002, S. 189) oder TELC. Testergebnisse können in die Evaluation der Einrichtung hineinfließen.⁵⁷

Bei der Fragebogenevaluation handelt es sich allerdings nicht um solche Tests, Lernfortschritte können damit nur indirekt, über Selbsteinschätzungen der TN gemessen werden.

Unter diese Dimension wurden die Einheiten zusammengefasst, die sich auf Ergebnisse beziehen. Um die diesbezüglichen Inhalte der Fragebögen besser zu erschließen, wurde mit dem theoretischen Modell von Arnold (2010, S. 14) gearbeitet.

Im Vordergrund der Qualitätssicherung soll nach Arnold die Gewährleistung gelingender Bildung stehen. Qualität wird aber auch mit Nutzen in Verbindung gebracht. Der Nutzenbegriff markiert nach Arnold (ebd.) die subjektive Seite der Qualität. Dies bedeutet, dass Qualität nicht automatisch Nutzen stiftet. Andererseits ist eine gelingende Qualitätssicherung aber auch darauf angewiesen, den möglichen Nutzen der Teilnehmenden fest im Blick zu behalten. Diese Orientierung ist der Kern einer subjektorientierten Erwachsenenbildung (vgl. ebd., S. 15). Es geht der Erwachsenenbildung stets um mehr als bloße Qualität, nämlich um gelingende Bildung (ebd.).

Arnold (2010) unterscheidet vier Erfolgsarten: Zufriedenheitserfolg, Lernerfolg, betriebswirtschaftlichen Erfolg und Transfererfolg, wobei es jeweils unterschiedliche Nutzenaspekte bzw. Aspekte des Gelingens sind, die in den Blick genommen werden.

Um den **Zufriedenheitserfolg** handelt es sich dann, wenn die TN sich über den Verlauf und die Ergebnisse der Lernprozess „zufrieden“ äußern. Für den TN handelt es sich dabei nach Arnold um Erlebnissenutzen. Der **Lernerfolg** stellt sich dann ein, wenn Art, Umfang und „Brauchbarkeit“ der entwickelten Kompetenzen stimmen und somit der TN in den Genuss von Kompetenznutzen sowie Biografienutzen kommt. Der **betriebliche Erfolg** ergibt sich aus einem Kosten-Nutzen-Vergleich. Der wirtschaftliche Nutzen rückt dabei in den Fokus. Um einen **Transfererfolg** kann es sich handeln, wenn das Gelernte in der Berufs- und Lebenswelt eingesetzt wird. Dies stellt dabei den Anwendungsnutzen dar (vgl. Arnold 2010, S. 13–15).

⁵⁷ Allerdings kann man Testergebnisse nicht ohne Berücksichtigung von Vorkenntnissen, Motiven, Präsenz und Zeitinvestition der TN etc. als eine gute oder eine schlechte Qualität der pädagogischen Intervention bewerten.

	Erfolgsarten	Ausprägungen (entwickelt anhand des Datenmaterials)	Nutzenaspekt für den TN
Lernfeld	Zufriedenheitserfolg	Wohlfühlen (ebd. 3.0.1.1) Zufriedenheit (ebd. 3.0.1.2) Erfüllung von Erwartungen (ebd. 3.0.1.3) Fortsetzung/Weiterempfehlung des Kurses (ebd. 3.0.1.4 – 3.0.1.5)	Erlebnisnutzen
	Lernerfolg	Persönliche Einschätzung (ebd. 3.0.2.1) Erreichen von Zielen (ebd. 3.0.2.2) Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten (ebd. 3.0.2.3)	Kompetenznutzen/ Biografienutzen
Funktionsfeld	Transfererfolg	Nutzen/Praxisanwendung (ebd. 3.0.3)	Anwendungsnutzen

Abb. 25 Erfolgsarten in Anlehnung an Arnold 2010, S. 15 und ET (eigene Erstellung)

Die entsprechenden Einheiten in den Fragebögen konnten zu drei Erfolgsarten zusammengefasst werden (s. Abb. 25). Es wird bei der Analyse aber auch eine Unterscheidung zwischen dem Nutzen für den TN und dem Nutzen für die Einrichtung berücksichtigt.

7.3.1 Zufriedenheitserfolg: Wohlfühlen/Zufriedenheit/Erfüllung von Erwartungen/Fortsetzung und Weiterempfehlung des Kurses (ET 3.0.1)

In dieser Qualitätskategorie sind alle öffentlichen, alle deutschen privaten Anbieter, ein russischer Anbieter und zwei betriebliche Anbieter vertreten.

Die VHS 1 und VHS 5 haben z.B. jeweils fünf Fragen zu diesem Bereich.

Für fünf VHSn hängt der Erfolg mit dem Faktor „angenehme Atmosphäre“ zusammen (ebd.: 3.0.1.1.1: VHS 1, VHS 2, VHS 5, VHS 7, VHS 8). Für die VHS 1 und die VHS 2 ist zudem wichtig, dass die TN Spaß, Freude haben (ebd.: 3.0.1.1.2). Die VHS 6 erwähnt „Wohlfühlen“ (ebd. 3.0.1.1). Der Indikator „Erfüllung von Erwartungen“ wird von vier VHSn genannt (ebd.: 3.0.1.3: VHS 1, VHS 4, VHS 5, VHS 9). VHS 1, VHS 4, VHS 5 und VHS 9 fragen allgemein nach der Zufriedenheit der TN (ebd.: 3.0.1.2.2). Die VHS 5 benutzt zudem die Indikatoren „richtiger Kurs“, „passendes Niveau“ (ebd.: 3.0.1.2.4 – 3.0.1.2.5).

Dem Zufriedenheitserfolg lässt sich der Indikator „Fortsetzung des Kurses/Weiterempfehlung“ der Einrichtung durch die TN zuordnen, der indirekt den Zufriedenheitserfolg operationalisiert. Indirekt schwingt dabei aber auch der wirtschaftliche Erfolg bzw. der wirtschaftliche Nutzen mit, der sich aber erst in der Zukunft einstellen kann. Insgesamt fünf VHSn (VHS 1, VHS 3, VHS 6, VHS 8, VHS 9) haben diesen Indikator in den Fragebögen erwähnt (ebd.: 3.0.1.2.6 – 3.0.1.2.9).

Das Kulturzentrum (KuZ) erwähnt dabei „Atmosphäre“ (ebd.: 3.0.1.1.1), „Erfüllung von Erwartungen“ (ebd.: 3.0.1.3) sowie „Weiterempfehlung“ (ebd.: 3.0.1.2.7).

Drei private deutsche Anbieter (PA 1, PA 4, PA 5) benutzen den Indikator „Atmosphäre“ (ebd.: 3.0.1.1.2). Der PA 1 erwähnt zudem „Spaß, Freude am Unterricht“ (ebd.: 3.0.1.1.3). Fünf private deutsche Anbieter (PA 2, PA 3, PA 7, PA 9 und PA 10) fragen nach der allgemeinen Zufriedenheit (Indikatoren „Gesamteindruck“ etc., s. ebd.: 3.0.1.2.1 – 3.0.1.2.3). PA 4, PA 5 und PA 6 erwähnen „Weiterempfehlung“, PA 3 und PA 10 fragen zudem, ob der TN den Kurs fortsetzen möchte (ebd.: 3.0.1.2.6 – 3.0.1.2.9). Drei Anbieter (PA 6, PA 7, PA 8) erwähnen „Erfüllung von Erwartungen“. Der PA 7 benutzt zudem den Indikator „Erreichen von den vom TN definierten Qualitätskriterien“ (ebd.: 3.0.1.3.1).

Der russische Anbieter RuPA 1 erwähnt die Indikatoren „Fortsetzung“ und „Weiterempfehlung“ (ebd.: 3.0.1.2.6 – 3.0.1.2.7).

Die betrieblichen Anbieter (BA 1, BA 2) halten das Wohlfühlen und Zufriedenheit der TN offensichtlich für wichtig. Sie operationalisieren diese Merkmale jedoch etwas unterschiedlich. Der BA 1 erwähnt „Zeitempfindung“ (nicht zu kurz, nicht zu lang) (ebd.: 3.0.1.1.3) und „Gesamteindruck“ (ebd.: 3.0.1.2.1) sowie „Weiterempfehlung“ (3.0.1.2.7). Der BA 2 benutzt die Indikatoren „angenehme Atmosphäre“ (ebd.: 3.0.1.1.1) und „passende Niveaustufe“ (ebd.: 3.0.1.2.5) sowie „Fortsetzung“ (3.0.1.2.6).

Die Favoriten sind also der Indikator „angenehme Atmosphäre“, der von drei Anbietergruppen erwähnt wird (wobei jedoch anzumerken ist, dass die VHSn ihn am häufigsten (55 Prozent) erwähnen) sowie der Faktor „Weiterempfehlung“. Somit hängt der Zufriedenheitserfolg für die Anbieter mit der angenehmen Atmosphäre im Unterricht zusammen (Erfolg im Sinne der TN) und damit, ob der TN den Kurs oder die Einrichtung weiter empfehlen möchte/oder den Kurs fortsetzen möchte (Erfolg im Sinne der Einrichtung).

7.3.2 Lernerfolg (ET: 3.0.2)

Diese Qualitätskategorie ist bei fünf VHSn, acht privaten deutschen, zwei privaten russischen und zwei betrieblichen Anbietern vertreten. Sie ist in den Fragebögen insgesamt etwas weniger gut vertreten als die Kategorie „Wohlfühlen, Zufriedenheit“.

Insgesamt fünf VHSn (VHS 1, VHS 2, VHS 3, VHS 7, VHS 8) benutzten Indikatoren, die man inhaltlich dem Lernerfolg zuordnen kann.

Zwei VHSn (VHS 1 und VHS 7) erwähnen „Lernfortschritte“ der TN (ebd.: 3.0.2.1.1). Zwei Anbieter verbinden Erfolg mit dem Erreichen von Zielen der TN: Die VHS 2 erwähnt dabei „persönliche Ziele“ der TN (ebd.: 3.0.2.2.1), während die VHS 3 von den „angekündigten Lernzielen“ des Kurses spricht (ebd.: 3.0.2.2.3). Für die VHS 8 ist es offensichtlich wichtig, dass die TN durch den Kurs ihr Wissen erweitern und ihre Fähigkeiten verbessern (ebd.: 3.0.2.3). Insgesamt wurde der Lernerfolg von fünf Anbietern erwähnt.

Diese Qualitätskategorie ist bei privaten deutschen Anbietern deutlich stärker vertreten (bei allen PA außer dem PA 8). Drei Anbieter (PA 2,

PA 4, PA 5) verbinden Erfolg mit dem Erreichen von Zielen (ebd.: 3.0.2.2.1 – 3.0.2.2.2) und zwei Anbieter (PA 1, PA 9) mit „eigenen Fortschritten“ des TN (ebd.: 3.0.2.1.1). Der PA 3 erwähnt „Erweiterung von Wissen“ (ebd.: 3.0.2.3.). Und drei Anbieter (PA 2, PA 4, PA 5) erwähnen „Verbesserung von Sprachkenntnissen“ der TN (ebd.: 3.0.2.3.1). Sie nennen dabei auch konkrete Kompetenzbereiche: „kommunikative Kompetenzen“ (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hörverständnis) sowie „sprachliche Mittel“ (Grammatik) (ebd.: 3.0.2.3 – 3.0.2.3.1.7).

Der russische private Anbieter (RuPA 1) erwähnt „Lernfortschritte“ (ebd.: 3.0.2.1.1) sowie „Effizienz“ des Unterrichts für den TN (3.0.2.1.3). Der RuPA 2 erwähnt „Verbesserung von Sprachkenntnissen“ (ebd.: 3.0.2.3.1).

Die betrieblichen Anbieter haben jeweils eine unterschiedliche Anzahl von Fragen zur Verbesserung von Sprachkompetenz des TN. Der BA 3 erwähnt „Grammatik“ (ebd.: 3.0.2.3.1.3). Der Fragebogen des BA 1 enthält dagegen eine ausführliche Beschreibung der Sprachkompetenz auf der GER-Stufe B 2 und zwar zu jedem kommunikativen Kompetenzbereich, z.B. „Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Freizeit etc. geht“ (zum Hörverstehen) (z.B. ebd.: 3.0.2.3.1.4.1). Darauf wurde in dieser Arbeit schon einmal im Zusammenhang mit der Kategorie „Förderung kommunikativer Kompetenzen des TN“ (Abschnitt 7.2.2.3.1.1.1) eingegangen. Es sei noch einmal betont, dass es der einzige Anbieter ist, der eine präzise Beschreibung des erwünschten Kompetenzniveaus macht, sodass der Lernerfolg im Fragebogen des Anbieters mit konkreten Inhalten gefüllt ist.

7.3.3 Transfererfolg (Nutzen/Praxisanwendung) (ET 3.0.3)

Diese Qualitätskategorie ist deutlich schlechter vertreten als die vorherigen Kategorien: insgesamt vier VHSn, ein privater Anbieter und ein betrieblicher Anbieter erwähnen Aspekte des Transfererfolgs in ihren Fragebögen.

Insgesamt 44 Prozent der VHS (VHS 1, VHS 5, VHS 7, VHS 8) stellen Fragen dazu. Zwei VHSn (VHS 1, VHS 5) fragen allgemein nach dem „Nutzen des Gelernten“ (ebd.: 3.0.3.1) und ebenfalls zwei VHSn (VHS 1 und VHS 7) nach der „Anwendung des Gelernten“ allgemein (ebd.: 3.0.3.7). Die VHS 1 (DaF/DaZ) ist dabei die einzige, die konkrete Nutzenbereiche erwähnt: „Unterrichtspause“, „Alltag“, „Beruf“, „Jobcenter“, „Schule“, „Kommunikation mit Freunden, Nachbarn“ etc. (ebd.: 3.0.3.5, 3.0.3.7.1 – 3.0.3.7.6). Bei dem Anbieter VHS 1 handelt sich um den DaF/DaZ-Anbieter, sodass hier indirekt der gesellschaftliche Faktor „erfolgreiche Integration“ mitschwingt. Hier klingt aber auch der Faktor „Lernerfolg“ an, denn die Anwendung kann erst nach Erwerb von Fähigkeiten erfolgen.

Der Transfererfolg ist bei privaten deutschen Anbietern schwach vertreten. Der PA 6 fragt, ob der TN vom Kurs „profitiert“ (ebd.: 3.0.3.2) hat, und der PA 7 fragt allgemein, ob das Gelernte „angewendet“ wird (ebd.: 3.0.3.7).

Der betriebliche Anbieter BA 1 fragt nach dem „Nutzen“ des Gelernten und definiert die Nutzenbereiche wie folgt: „berufliche Entwicklung“, „Erreichen der Ziele des Projekts der Organisation“, „Alltag“, „persönliche Entwicklung“. Bei einigen Fragen schwingt der berufliche Nutzen und somit der Nutzen für den Träger mit (ebd.: 3.0.3.3 – 3.0.3.6). Die beiden anderen betrieblichen Anbieter stellen jedoch gar keine Fragen zu diesem Bereich.

Auch das Kulturzentrum und die russischen Anbieter haben keine Indikatoren, die man inhaltlich dem Transfererfolg zuordnen könnte.

7.3.4 Zusammenfassung zur Dimension Output

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Qualitätsfaktor „Erfolg“ in allen Fragebögen vertreten ist (eine Ausnahme bildet nur der russische Anbieter RuPA 3, der überhaupt nur eine allgemeine Frage im ganzen Fragebogen hat) (s. Abb. 26).

Öffentliche Anbieter

Die VHSn verbinden einen Kurserfolg in erster Linie mit der Zufriedenheit der TN (100 Prozent), mit ihrem Wohlfühlen, mit einer angenehmen Atmosphäre während des Kurses. Der Faktor „Atmosphäre“ taucht in über 55 Prozent der Fragebögen auf. Dies steht übrigens in Übereinstimmung mit dem Befund einer Studie von Zech zur Selbstbeschreibung der Institutionen, die besagt, dass „persönliches Wohlbefinden“ von den VHSn als wichtiger Indikator für die Messung der Teilnehmerzufriedenheit von den VHSn angesehen wird (vgl. Zech 2010, S. 37). Andere Erfolgsarten sind bei den VHSn weniger gut vertreten: Der Lernerfolg wird von 55 Prozent der VHSn erwähnt und der Transfererfolg von 44 Prozent der VHSn. Im Vergleich zu den anderen Anbietergruppen, die andere Erfolgsarten vorziehen, ist es dennoch interessant, dass der Lernerfolg und der Transfererfolg bei den VHSn fast gleichermaßen vertreten sind.

Der Faktor „Nutzen/Anwendung des Gelernten in der Praxis“ (Transfererfolg) ist in dieser Anbietergruppe jedoch nur bei der VHS 1 (DaF/DaZ) sehr ausdifferenziert: Offensichtlich ist es für den Anbieter, der sich durch gesellschaftliche Interessen legitimiert, vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Integrationsaufgabe wichtig, dass die TN in der Lage sind, das Gelernte in verschiedenen Situationen anzuwenden.

Das Kulturzentrum (KuZ) verbindet einen Kurserfolg mit der Zufriedenheit der TN, mit der guten Atmosphäre. Indikatoren, die auf den Lernerfolg und den Transfererfolg hinweisen würden, wurden im Fragebogen jedoch nicht identifiziert.

Private deutsche Anbieter

Für die privaten Anbieter ist der Zufriedenheitserfolg offensichtlich auch sehr wichtig: Alle Anbieter verwenden entsprechende Fragen. Der Unterschied zu den öffentlichen Anbietern besteht hier allerdings darin, dass Zufriedenheitskriterien weniger häufig im Ver-

gleich zu den VHSn operationalisiert werden. Der Faktor „Wohlfühlen“ wird weniger häufig als von den VHSn erwähnt: nur von 30 Prozent der Anbieter (im Vergleich zu 60 Prozent der VHSn). Es geht den Anbietern also um die allgemeine Zufriedenheit, wofür auch immer im Einzelnen diese Zufriedenheit stehen mag. Der Lernerfolg ist fast gleichermaßen für die privaten Anbieter wichtig wie der Zufriedenheitserfolg (jeweils für 80 Prozent und 100 Prozent der Anbieter). Von einigen Anbietern werden zudem konkrete Aspekte der Verbesserung von Sprachkompetenz erwähnt. Im Vergleich zu VHSn ist der Transfererfolg deutlich seltener (nur bei 20 Prozent der Anbieter) vertreten. Offensichtlich ist es für die Existenz privater Anbieter nicht so wichtig, ob die TN die erworbenen Sprachkenntnisse auch anwenden. Wichtiger sind die Kundenzufriedenheit sowie der Lernerfolg von Kunden, denn es handelt sich dabei um die Faktoren, die für das Renommee der Einrichtung eine große Rolle spielen.

Private russische Anbieter

Für die russischen Anbieter gehören sowohl der Zufriedenheitserfolg (identifizierbar indirekt durch die Indikatoren „Fortsetzung“ und „Weiterempfehlung“) als auch der Lernerfolg zu den wichtigen Qualitätskriterien. Doch es gibt einen deutlichen Unterschied zwischen den Anbietern: Der RuPA 1 erwähnt allgemeine Zufriedenheit sowie Lernerfolgsindikatoren, während der RuPA 1 nur eine „Verbesserung von Sprachkenntnissen“ (Lernerfolg) nennt und der RuPA 3 – wie oben erwähnt – gar keine Fragen stellt. Der Transfererfolg wird gar nicht aufgegriffen. Offensichtlich lässt sich das dadurch erklären, dass dies – genauso wie im Falle der deutschen privaten Anbieter – keine große Rolle für die Existenz der Einrichtungen spielt.

ET	Output	9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
3.0	Kategorie	9	1	10	2	3	25
3.0.1	Zufriedenheitserfolg	9	1	10	1	2	23
3.0.1 – 3.0.1.3	Wohlfühlen	6	1	3		2	12
3.0.1.1	Wohlfühlen allgemein	1					1
3.0.1.1.1	angenehme Atmosphäre	5	1	3		1	10
3.0.1.1.2	Spaß, Freude am Unterricht	2		1			3
3.0.1.1.3	Zeitempfinden					1	1
3.0.1.2	Zufriedenheit	9	1	9	1	2	22
3.0.1.2.1 – 3.0.1.2.3	Zufriedenheit allgemein/Gesamteindruck	3		5		1	9

		9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
3.0.1.2.4/5	Richtiger Kurs/richtiges Niveau	2		2		1	5
3.0.1.2.6	Wunsch des TN zur Fortsetzung des Kurses	1		2	1		4
3.0.1.2.7 – 3.0.1.2.9	Weiterempfehlung des Kurses/der Einrichtung durch den TN	4		4	1	1	10
3.0.1.3 – 3.0.1.3.1	Erfüllung von Erwartungen			3			3
3.0.2	Lernerfolg	5		8	2	2	17
3.0.2.1 – 3.0.2.1.3	Fortschritte erzielt	2		3	1		6
3.0.2.1.2	Verständnis vermittelter Inhalte			1			1
3.0.2.1.3	Effizienz des Unterrichts				1		1
3.0.2.2 – 3.0.2.2.3	Erreichen von Zielen	3		3			6
3.0.2.2.1	persönliche Ziele	1		2			3
3.0.2.2.2 – 3.0.2.2.3	Lernziele des Kurses/angekündigte Ziele	1		1			2
3.0.2.3	Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten	1		1			2
3.0.2.3.1 – 3.0.2.3.1.7	Verbesserung von Sprachkenntnissen			3	1	2	6
3.0.2.3.1	Verbesserung von Sprachkenntnissen allgemein				1		1
3.0.2.3.1.1	Sprechen			3		1	4
3.0.2.3.1.2	Schreiben			3			3
3.0.2.3.1.4	Hören/Hörverstehen			2		1	3
3.0.2.3.1.5	Lesen			2			2
3.0.2.3.1.3	Grammatik			2		1	3
3.0.2.3.1.6	Aussprache			2			2
3.0.2.3.1.1.1 3.0.2.3.1.4.1	Beschreibung einer Lernstufe					1	1
3.0.2.3.1.7	Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen (auf bestimmter Lernstufe)					1	1

		9 VHS	1 KuZ	10 PA	3 RuPA	3 BA	Insg.
3.0.3	Transfererfolg	4		2		1	7
3.0.3.1/2	Nutzen des Gelernten allgemein	2		1			3
3.0.3.7	Anwendung in der Praxis:	1		1			2
3.0.3.3	- für berufliche Entwicklung	1				1	2
3.0.3.4	- für Erreichen von Zielen des Projekts der Organisation					1	1
3.0.3.5	- für Alltag	2					2
3.0.3.6	- für persönliche Entwicklung					1	1
3.0.3.7.1 – 3.0.3.7.6	- weitere Nutzenbereiche	1					1

Abb. 26 Output (eigene Erstellung, ET 3.0)

Betriebliche Anbieter

Bei betrieblichen Anbietern sind alle Erfolgsarten im Durchschnitt etwa zu gleichem Maß vertreten, wobei jedoch große Unterschiede zwischen den Anbietern feststellbar sind. Der betriebliche Anbieter BA 1 operationalisiert die Zufriedenheit durch „Zeitempfinden“ und „Weiterempfehlung“ und liefert zudem eine ausführliche Beschreibung des Niveaus der Sprachbeherrschung zu allen Sprachkompetenzbereichen (wie schon früher erwähnt) sowie konkrete Nutzenbereiche. Der Transfererfolg stellt also auch ein wichtiger Qualitätsfaktor für den betrieblichen Anbieter dar. Das kann man offensichtlich dadurch erklären, dass es vor dem Hintergrund der Orientierung an beruflichen Aufgaben aus der Trägerperspektive sehr wichtig ist, dass die TN das Gelernte in beruflichen Kontexten anwenden können.

Der BA 2 operationalisiert zwar auch den Zufriedenheitserfolg (durch „angenehme Atmosphäre“ und „Fortsetzung“), doch er stellt keine Fragen zum Lernerfolg und zum Transfererfolg. Der BA 3 operationalisiert den Lernerfolg nur über Verbesserung von Grammatikkenntnissen und stellt keine weiteren Fragen. Für diesen Anbieter sind somit ausschließlich Grammatikkenntnisse von Bedeutung.

Zusammenfassung und Interpretation

Eine Gemeinsamkeit zwischen den Anbietern besteht in dieser Dimension darin, dass alle Anbietergruppen den Faktor „Erfolg“ für einen wichtigen Qualitätsaspekt halten und dass der Zufriedenheitserfolg dabei etwas besser als der Lernerfolg und deutlich besser

als der Transfererfolg vertreten ist (wobei anzumerken ist, dass bei den betrieblichen Anbietern die beiden ersten Erfolgsarten gleichermaßen vertreten sind).

Übereinstimmungen gibt es bei den Indikatoren „angenehme Atmosphäre“ und „Weiterempfehlung“, die jeweils von 38 Prozent der Anbieter verwendet wurden, sowie bei dem Indikator „Fortschritte“ (16 Prozent). Indikatoren, die konkrete Bereiche der Verbesserung von Sprachkenntnissen erwähnen, gibt es bei insgesamt nur vier Anbietern, wobei nur ein Anbieter (BA 1) konkrete Niveaubeschreibungen verwendet. Konkrete Nutzenbereiche werden nur von insgesamt drei Anbietern genannt.

Die Tatsache, dass diese Kategorie fast bei allen Einrichtungen vertreten ist, sowie meine eigene Erfahrung bringen die Vermutung nahe, dass die Fragebogenformulare eher am Kursende zur Befragung der TN (bis auf eine Ausnahme⁵⁸) eingesetzt werden bzw. im Rahmen einer summativen Evaluation (in Bezug auf den aktuellen Kurs). Dies bedeutet, dass die Ergebnisse für den aktuellen Kurs meistens nicht verwendet werden können, sodass die Fragebögen für die Steuerung auf der Mikroebene im besten Fall erst in Bezug auf die nächsten Kurse genutzt werden können.

8 Zusammenfassung und Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden Evaluationsfragebögen unterschiedlicher Anbietergruppen untersucht, um Evaluationsprofile und Qualitätsvorstellungen der Anbieter zu identifizieren, zu beschreiben und mit einander zu vergleichen. Zudem sollte geklärt werden, ob organisationsbezogene oder pädagogische und professionsbezogene Ansprüche und Qualitätsziele identifizierbar sind.

Die Untersuchung der Literaturquellen hat ergeben, dass es sich bei Qualität in der Weiterbildung um ein Konstrukt handelt. Qualität ist nicht eindeutig und objektiv und soll erst durch die Definition von Qualitätskriterien festgelegt und messbar gemacht werden (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 11). Es wurden bei der Literaturanalyse einige Zugänge identifiziert, die einen Einblick in die Qualitätskonstrukte auf der wissenschaftlich-theoretischen Ebene, auf der ordnungspolitischen Ebene sowie auf der Ebene von Weiterbildungsorganisation (QM-Modelle, Selbstevaluation) ermöglichen (s. Abschnitt 2.8). Da Fragebogenbefragungen der TN normalerweise im Rahmen von Kursevaluationen eingesetzt werden, wurde davon ausgegangen, dass man durch die in den Fragebögen enthaltenen Indikatoren einige Qualitätsvorstellungen der Anbieter rekonstruieren könnte.

Die Untersuchung erfolgte vor dem systemtheoretischen Hintergrund. Durch die Anlehnung an die Systemtheorie von Luhmann konnte die Funktion von Qualitätsvorstellungen als Prämissen, die einen Entscheidungsspielraum für Organisationen erzeugen, verdeutlicht werden. In Anlehnung an die binäre Logik von Parmenides (in der Darlegung von Dieckmann 2004, 2005) wurde ein logisches Binär-Modell entwickelt, in dem

⁵⁸ Gemeint ist, dass von RuPA 2 insgesamt zwei Fragebögen zur Verfügung stehen und dass einer davon vor dem Kursbeginn eingesetzt wird.

Qualität nicht als eine Einheit „für sich“ genommen wurde, sondern im Rahmen des logisch-funktionalen Modells „Qualität evaluieren“. Auf dieser systemtheoretischen Basis konnte Qualität in Soll-Qualität, Ist-Qualität und Qualität als Urteil aufgesplittet werden, sodass grundsätzliche Unterschiede zwischen diesen Dimensionen der Qualität und das Zustandekommen von Qualitätskriterien geklärt werden konnten. Fragen und Antwortvorgaben in den Fragebögen bzw. Indikatoren wurden als ein wahrnehmbares Teil, als Eisbergspitze von Qualitätsvorstellungen betrachtet. Dadurch konnte verdeutlicht werden, dass es bei der Untersuchung der Fragebogenformulare nicht um eine komplette Erfassung von Qualitätsvorstellungen und nicht mal um eine Erfassung der kompletten Soll-Qualität der Organisationen gehen kann, sondern um Erfassung derjenigen Teile der Soll-Qualität, die sich auf die Interaktion der Einrichtung mit den TN beziehen. Dennoch handelt es sich dabei aus der pädagogischen Perspektive um ein entscheidendes Fragment von Qualitätsvorstellungen.

Die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, mit welchen Konstrukten von Qualität die Einrichtungen ihre Praxis untersuchen, erfolgte durch die Zusammenfassung und die Strukturierung des Datenmaterials nach dem Modell der qualitativen Analyse von Mayring, d.h. durch die Bildung von Qualitätskategorien und Einordnung von Codiereinheiten zu entsprechenden Qualitätskategorien und Qualitätsdimensionen und anschließend durch die Häufigkeitsanalyse und Interpretation der Ergebnisse entlang der theoriegeleitet gebildeten Dimensionen „Input“, „Prozess“ und „Output“ (s. Abschnitt 7 dieser Arbeit). Bei der Beschreibung der Ergebnisse der Auswertung wurde auf Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Anbietergruppen eingegangen.

Es wurden insgesamt viele Übereinstimmungen zwischen den Anbietern aus unterschiedlichen Anbietergruppen identifiziert. Die Übereinstimmungen betreffen vor allem die Auswahl von Evaluationsobjekten bzw. die Festlegung auf Qualitätskategorien: Alle Anbietergruppen evaluieren Kursorganisation (Rahmenbedingungen), Lehr-Lern-Situation (vor allem den Kursleitenden) und Erfolg (vor allem Zufriedenheitserfolg und Lernerfolg der TN). Eine Übereinstimmung besteht auch darin, dass die öffentlichen und privaten Anbieter die Teilnehmenden (ihre Lerngewohnheiten, Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen) im Vergleich zu den erstgenannten Evaluationsobjekten schwächer in den Blick nehmen. Eine weitere Übereinstimmung besteht aber darin, dass die Evaluationsobjekte in den Fragebögen meistens nicht sehr aufgeschlüsselt sind und öfter mit subjektiven Indikatoren gemessen werden. Darauf wurde in der Arbeit im Einzelnen eingegangen. Es wurde verdeutlicht, dass der Kursleitende meistens das eigentliche Evaluationsobjekt darstellt. Dies deutet vor allem auf das Evaluationsziel der Kontrolle hin.

Da die Anzahl von Fragebögen gering ist, kann man jedoch nicht generalisierend sowohl auf signifikante Gemeinsamkeiten als auch auf signifikante Differenzen in den Qualitätsvorstellungen der Anbietergruppen bzw. auf trägerspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen schließen.

Bei den russischen und betrieblichen Anbietern konnten beispielsweise deutliche Unterschiede zwischen den Anbietern innerhalb der jeweiligen Gruppe in Bezug auf Anzahl

und Genauigkeit von Indikatoren festgestellt werden. Erklären kann man das offensichtlich durch die geringe Anzahl von Fragebögen: Es waren jeweils nur drei. Im Vergleich dazu konnten deutlich weniger Unterschiede innerhalb der Anbietergruppe der privaten Anbieter und ganz besonders innerhalb der Anbietergruppe der Volkshochschulen bei jeweils zehn und neun Fragebögen festgestellt werden.

Trotz der o.g. Unterschiede bei den russischen und bei den betrieblichen Anbietern konnte man Übereinstimmungen zwischen den beiden und den anderen Anbietergruppen in Bezug auf die Auswahl von Evaluationsobjekten registrieren.

Die auffälligsten Differenzen zwischen den einzelnen Anbietergruppen sind allerdings die folgenden:

- 1) Die öffentlichen Anbieter nehmen den TN stärker beim Input in den Blick als die privaten Anbieter: Sie erheben soziodemografische Daten und untersuchen Weiterbildungsmotive häufiger als es die anderen Anbietergruppen tun. Auf mögliche Hintergründe wurde in der Arbeit eingegangen: Da die öffentlichen Einrichtungen sich auf gesellschaftliche Ziele berufen, sind sie am Erreichen unterschiedlicher Zielgruppen (auch unterprivilegierter Bevölkerungsschichten) in Anbetracht der gesellschaftlichen Aufgabe interessiert. Die privaten Anbieter greifen dagegen vermutlich auf bestimmte Kontakte zu Unternehmen und Behörden zurück, zudem stehen gesellschaftliche und bildungspolitische Ziele nicht im Vordergrund für diese Anbietergruppe, die ihre Existenz durch Berufung auf private Interessen (nach dem Modell von Schrader) legitimiert.
- 2) Nur ein Anbieter (der russische Anbieter RuPA 2) untersucht Lerngewohnheiten und Lernschwierigkeiten der TN. Dabei kann man darauf hinweisen, dass insgesamt zwei Fragebögen des Anbieters zur Verfügung standen. Es könnte ein Indiz dafür sein, dass einige Einrichtungen auch weitere Befragungen – z.B. bei dem Anmeldeverfahren – durchführen.
- 3) Die privaten Anbieter und die betrieblichen Anbieter untersuchen die Lehr-Lern-Situation differenzierter und fachspezifischer (erkennbar an den Qualitätsbereichen „Lehrbuch/Unterrichtsmaterialien“, „Hausaufgaben“, „Kompetenzen des TN“) als die VHSn. Erklären könnte man das wahrscheinlich dadurch, dass sich die privaten Anbieter auf Fremdsprachenunterricht spezialisieren, sodass auch fachspezifische Aspekte in die Evaluation hineinfließen. Bei den VHS-Fragebögen kommt aus diesem Grund die Vermutung auf, dass sie offensichtlich einheitliche Fragebogenformulare zur Einheitlichkeit bei Auswertung und Interpretation von Evaluationsergebnissen benutzen, sodass das Spezifikum des Programmbereichs dabei unbeachtet bleibt. Dies deutet auf die Verwendung der Fragebögen nicht nur zur Kursevaluation, sondern vor allem zur organisationalen Evaluation und somit auf ihre Verwendung der Befragung für Legitimationszwecke.
- 4) Nur von einem Anbieter (BA 1) wurden genaue Beschreibungen von kommunikativen Kompetenzen und Kurszielen vorgenommen. Zudem war das der einzige Anbieter, bei dem ein pädagogisches Konzept erkennbar war: nämlich Motivierung der TN

zum selbstständigen Lernen. Dies deutet vermutlich aber eher auf eine pädagogische Prämisse der Mitarbeitenden der Einrichtung als auf eine trägerspezifische Differenz hin, weil die anderen betrieblichen Anbieter diese o.g. Besonderheit nicht aufweisen.

- 5) Die betrieblichen Anbieter messen der (inter-)kulturellen Kompetenz der TN in den Fragebögen mehr Bedeutung als die anderen Anbietergruppen bei. Dies legt die Deutung nahe, dass es im Interesse des Trägers ist, dass die Mitarbeitenden nicht nur rein sprachliche Kompetenzen, sondern auch (inter-)kulturelle Sensibilität entwickeln, damit sie erfolgreich im internationalen und (inter-)kulturellen Kontext agieren können.
- 6) Die russischen Anbieter stellen keine Fragen zu personalen/sozialen Kompetenzen des KL, was im Vergleich zu allen anderen Anbietergruppen ungewöhnlich ist. Vermutlich gehen die Anbieter vom traditionellen Standpunkt aus, dass die fachliche und methodische Seite die eigentliche Professionalität ausmachen.
- 7) Die VHSn erwähnen organisationale Aspekte (Informationsquellen, Anmeldeverfahren, Beratung) sowie Rahmenbedingungen im Durchschnitt einheitlicher (mit übereinstimmenden Indikatoren), ausdifferenzierter und häufiger als die privaten Anbieter. Dies kann auf ein Konsens der VHSn in Bezug auf diesen Qualitätsbereich hindeuten. Die privaten Anbieter nehmen hier vor allem die Qualitätskategorie „Kundenservice“ ins Visier. Insgesamt lässt sich dennoch feststellen, dass organisationale Aspekte für die beiden Anbietergruppen von Bedeutung sind.

Dies fällt besonders vor dem Hintergrund auf, dass keiner der betrieblichen Anbieter die Faktoren „Kundenservice“, „Anmeldeverfahren“, „Beratung“ beachtet. Erklären kann man das wahrscheinlich dadurch, dass die Existenz betrieblicher Anbieter im Unterschied zu den o.g. Anbietergruppen nicht von Gebühren der TN gesichert wird, sodass sie vom „Service“ weniger abhängig sind. Zudem sind betriebliche Anbieter normalerweise nicht „gezwungen“, nach QM-Modellen zu arbeiten, sodass sie organisationale Aspekte für weniger wichtig halten. Es könnte aber auch sein, dass die pädagogischen Mitarbeitenden kein Interesse daran haben, sich selber einer Bewertung zu unterziehen.

- 8) Generell konnte festgestellt werden, dass die DaF/DaZ-Anbieter (VHS 1 und PA 1) im Vergleich zu den anderen Anbietern mehr Indikatoren in den Evaluationsfragebögen verwenden. Und die höhere Anzahl von Indikatoren deutet darauf hin, dass die Anbieter die Qualität solcher Kurse genauer erfassen möchten. Dies kann man vermutlich dadurch erklären, dass die DaF/DaZ-Kurse (z.B. angesichts der VHS-Statistik) für die Einrichtungen sehr bedeutend sind, weil sie laut der Literatur zur Kostendeckung erheblich beitragen, sowie dadurch, dass der Erfolg solcher Kurse offensichtlich auch am Bestehen von Sprachprüfungen durch die TN gemessen wird.

Die Untersuchungsergebnisse bieten insgesamt also einige Anhaltspunkte (wie oben dargestellt) zur Aussage, dass Qualitätsvorstellungen einige Spezifika je nach Träger-

schaft aufweisen. Es wäre natürlich interessant, im Rahmen einer repräsentativen Studie zu Evaluationsfragebogenformularen herauszufinden, inwiefern die o.g. Gemeinsamkeiten und Differenzen in den Qualitätsvorstellungen der Anbieter signifikant für die Anbietergruppen und daher trägerspezifisch sind.

Die Frage, ob eher pädagogische oder eher organisationsbezogene Qualitätsziele in den Fragebögen erkennbar sind, kann ich durch die folgende Darstellung beantworten:

Da es bei den Weiterbildungsmaßnahmen um Lernen der Teilnehmenden geht, sollen Lehr-Lern-Prozesse und somit die Qualität der Lehr-Lern-Interaktion im Mittelpunkt der Evaluation in Weiterbildungseinrichtungen stehen, weil Lehr-Lern-Prozesse nach Nussli die eigentlichen Gegenstände erziehungswissenschaftlich orientierter Evaluation darstellen (vgl. Nussli 2013, S. 37).

Da sich die meisten Indikatoren in den Fragebögen auf die Dimension „Prozess“ beziehen, würde man auf den ersten Blick daraus schließen, dass der Lehr-Lern-Prozess in den meisten Fragebögen im Mittelpunkt steht. Doch bei näherer Betrachtung fällt auf, dass die Objekte der Lehr-Lern-Interaktion (Konzept, Lerninhalte, Methoden, Übungen etc.) nicht weiter aufgeschlüsselt auftreten und über subjektive Merkmale („zufrieden“, „nützlich“, „interessant“ etc.) bewertet werden. Da die meisten Entscheidungen über die o.g. Objekte und ihre Elemente weitgehend in der Kompetenz des Kursleitenden liegen, deutet das darauf hin, dass sich die Anbieter nicht für die Objekte der Lehr-Lern-Situation an sich, sondern für Kompetenzen des KL interessieren.

Da Kompetenzen der KL die Lehr-Lern-Situation entscheidend beeinflussen, stellt sich die Frage, wie hilfreich die vorhandenen Fragebögen für die KL und für ihre Praxis im Sinne der formativen Evaluation sind.

Am Anfang dieser Arbeit (s. Abschnitt 1.1) wurde darauf hingewiesen, dass die KL an den KBB ihre praktische Arbeit prüfen (Reischmann (2003, S. 51) und sich daran orientieren können. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, sollen die KBB (Formulare) jedoch möglichst aufschlussreiche Hinweise liefern. Da die einzelnen Objekte (Lerninhalte etc.) in den Fragebögen nur genannt und nicht weiter aufgeschlüsselt wurden, können sie vermutlich nicht als Orientiere für die KL dienen, denn „nützliche“ Lerninhalte oder „abwechslungsreiche“ Methoden gehören ja immer schon zum Unterricht, sodass die KL daraus kein pädagogisches Konzept für sich ableiten können. Nur der Fragebogen von BA 1 enthält einige Hinweise und Orientierungspunkte für den KL. Insgesamt gibt es in den Fragebögen jedoch nur vereinzelt Hinweise, die für die KL als konzeptuelle Orientiere dienen könnten.

Der Nutzen der KBB kann aber auch darin angesehen werden, dass sich die KL anhand der ausgefüllten Fragebögen einen Überblick über mögliche problematische Bereiche verschaffen könnten, um entsprechende Konsequenzen für die zukünftige Praxis zu ziehen. Da jedoch Qualitätsbereiche in den Fragebögen kaum operationalisiert sind, würden sich die KL nur einen Eindruck davon verschaffen können, ob die TN mit den KL zufrieden sind, aber warum das so ist, würden sie nicht herausfinden können. Die KL können aber – und das machen sie üblicherweise – durch ihre eigene mündliche Be-

fragung im Laufe oder am Ende des Seminars viel mehr wichtige Erkenntnisse für ihre praktische Arbeit gewinnen, weil sie dabei alles erfragen können, was sie interessiert, sowie auch Rückfragen stellen können, um Missverständnisse auszuschließen etc. Aus diesem Grund kann man den Nutzen der vorhandenen Fragebögen zur Verbesserung der Interaktion auf der Mikroebene als gering einschätzen.

Am Anfang dieser Arbeit (s. Abschnitt 1.1) wurde auch auf die Bedeutung der Fragebögen zur Bedarfserschließung hingewiesen (dazu vgl. Zech 2010, 2006). Die Fragen zu den TN beschränken sich jedoch meistens auf soziodemografische Daten. Nur vereinzelt gibt es Fragen zu Motivationen, Interessen etc. Die Frage ist jedoch, ob soziodemografische Daten ausreichende Informationen für eine Bedarfserschließung der TN liefern können.

Wie im Abschnitt 7.1.3 dieser Arbeit verdeutlicht wurde, sollen Bedarfe, Bedürfnisse, Lerngewohnheiten, Lernstrategien der Teilnehmenden etc. im Sinne der Teilnehmerorientierung ermittelt werden. Da nur der russische Anbieter PA 2 Fragen, die für die Praxis relevant wären, stellt und da solche Fragen in den anderen Fragebögen kaum vertreten sind, lassen sich die o.g. Ziele in den meisten Fragebögen nicht erkennen.

Weiterhin lässt sich aus Erfahrung und aufgrund von Output-Fragen in den Fragebögen vermuten, dass diese meistens erst nach Kursende eingesetzt werden, sodass die Evaluationsergebnisse im besten Fall erst für zukünftige Maßnahmen genutzt werden können. Der Nutzen für die laufenden Maßnahmen im Sinne der formativen Evaluation kann daraus nicht gezogen werden.

Wenn das Ziel der Fragebogenbefragungen jedoch im Sinne der summativen Evaluation in einer Bestätigung/Kontrolle der tatsächlichen Lernerfolge bestehen sollte, dann stellt sich die Frage, ob man mit den vorhandenen Indikatoren auf valide Erkenntnisse kommen kann. In den Fragebögen wurde der Erfolg meistens durch die Zufriedenheit der TN sowie durch Lernerfolg definiert. Konkrete Ziele (z.B. Verbesserung von Sprachkompetenzen) waren nur bei drei privaten und zwei betrieblichen Anbietern erkennbar, keine VHS hat konkrete Ziele erwähnt. Nur bei einem betrieblichen Anbieter konnte eine Zielbeschreibung über eine Beschreibung einer konkret definierten Stufe entsprechend dem GER registriert werden. Und nur bei diesem Anbieter – wie schon öfter erwähnt – ließ sich das pädagogische Ziel erkennen, dass die TN aktiv werden und ihre Lernprozesse selbstständig steuern. Aber selbst da muss man darauf hinweisen, dass Ziele von jedem einzelnen TN individuell gesetzt werden und jeweils etwas anderes bedeuten können. Auch unter dem selbstgesteuerten Lernen kann jeweils etwas anderes verstanden werden. Die Validität der Ergebnisse kann nur bei der Messung der Zufriedenheit der TN gewährleistet werden. Doch es wurde im Abschnitt 2.5 ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Qualität in der Weiterbildung mehr als Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit bedeutet (vgl. Arnold 2010, S. 43). Die Validität der Ergebnisse, die mit den Fragebögen gewonnen werden können, ist in Bezug auf den Lernerfolg also fragwürdig.

Eine andere Frage ist, ob das Lernen bzw. der Lernerfolg der TN überhaupt operationalisierbar sind. Nach Schüßler muss sich eine Operationalisierung von „Lernerfolg“ z.B. „über eine *beobachtbare Verhaltensänderung im späteren Anwendungskontext*“ erfolgen, sodass eine Operationalisierung „problematisch“ ist (vgl. Schüßler 2012, S. 57). Und somit stellt sich die Frage, ob es überhaupt realistisch ist, valide Erkenntnisse über die Lernerfolge der TN zu gewinnen.

Nach dieser Darstellung wird deutlich, dass das Ziel der Steigerung der pädagogischen Reflexion mit den vorhandenen Fragebögen eher nicht erreicht werden kann. Dafür können mit den Fragebögen jedoch durchaus organisationsbezogene Ziele erreicht werden: vor allem Legitimation und Kontrolle.

Wie im Abschnitt 2.8.3 erwähnt wurde, folgt die Qualitätssicherung organisatorischer Prozesse nach Hartz (2011, S. 335) einer anderen Logik als Qualitätssicherung, die unmittelbar auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion zielt. Erstere stellt auf die Optimierung organisationaler Prozesse unter den Gesichtspunkten von Effizienz, Effektivität und Transparenz ab. Sie zielt auf Handeln ordnende Verfahren. Letztere erfordern falladäquates Handeln in der Situation und sind eben nicht in Verfahren zu gießen, sondern an den Aufbau professioneller Kompetenzen gebunden (ebd.).

Somit kann die zweite Untersuchungsfrage wie folgt beantwortet werden: Da die Erkenntnisse, die mit den Fragebögen gewonnen werden können, im Sinne der Legitimation und Kontrolle, nicht aber im Sinne der Steigerung der Reflexion über die Lehr-Lern-Interaktion verwendbar sind, wird deutlich, dass vor allem organisationale Ziele im Vordergrund stehen.

Das soll aber nicht heißen, dass organisationale Ziele und organisationale Logiken zu verachten sind. Letztendlich erfolgt das institutionalisierte Lernen im Rahmen einer Organisation. Organisationen und Profession(alität) können nach Hartz/Meisel (2011, S. 105) trotz der Unterschiedlichkeit in den Handlungslogiken nicht aufeinander verzichten. Daher sollen beide Logiken nicht als einander ausschließend begriffen werden. Sie kommen vielmehr in unterschiedlichen Situationen mit je unterschiedlichen Motiven und unterschiedlichem Referenzrahmen zum Tragen. Dabei können sie sowohl in einem ergänzenden als auch in einem konflikthaften Verhältnis zueinander stehen (Hartz 2004 a, z.n. ebd.). Man muss sich den unterschiedlichen Handlungslogiken bewusst werden. "Die Aggregationsproblematik zwischen den beiden Ebenen – Interaktion und Organisation" sollen also nicht verharmlost werden (Hartz 2011, S. 335).

Eine Aussage, ob die Fragebögen, die hier untersucht wurden, „gut gelungen“ sind, kann alleine anhand der Analyse der Fragebogenformulare hier nicht getroffen werden, weil nicht bekannt ist, welche Ziele für die Evaluation tatsächlich festgelegt wurden, ob Bewertungskriterien den Zielen und Werten entsprechen, ob Beteiligte und Betroffene, insbesondere die Lehrenden in die Erstellung der Fragebögen einbezogen wurden, ob Konsequenzen jedes Mal gezogen werden, ob die Standards für die Evaluation als Leitkriterien verwendet werden etc. (in Anlehnung an Rädiker 2009, S. 148–151).

8.1 Ausblicke

Vor dem Hintergrund der o.g. Befunde und Ergebnisse stellt sich die Frage, ob man den Nutzen der Fragebogenbefragung zur Evaluation von Bildungsprozessen steigern könnte.

Empfehlungen zur Erstellung von Fragebögen und zur Optimierung der Evaluation von Bildungsprozessen sind in der Literatur zu finden (z.B. Rädiker 2009, Porst 2008, Reischmann 2006, Zech 2006 etc.), sodass ich diese nicht wiederholen möchte. Ich möchte abschließend nur einige Aspekte im Zusammenhang mit Fragebögen hervorheben:

- 1) Damit die Fragebögen für die KL als Orientierung, worauf Reischmann (2003, S. 51) hinweist, dienen können, sollen sie möglichst konkret formuliert werden. „Konkret“ bedeutet, dass pädagogische Ziele und Werte für die Lehrenden erkennbar werden sowie Evaluationsobjekte durch messbare Indikatoren bewertet werden. Wenn irgendwelche Aspekte „unmarkiert“ bleiben, dann kann dies als ein Zeichen dafür verstanden werden, dass sie unwichtig sind. In der Literatur wird ausdrücklich empfohlen, die Lehrenden in die Erstellung von Fragebögen einzubeziehen, zumal sie häufig im Mittelpunkt der Evaluation stehen (exemplarisch Rädiker 2009, S. 149).
- 2) Wichtig ist zudem der Zeitpunkt der Fragebogenevaluation. Generell kann der Nutzen der Evaluation (auch der Fragebogenevaluation) nach Bender gesteigert werden, wenn die TN nicht wie üblich summativ am Ende eines Kurses, sondern formativ – etwa in der Mitte eines Kurses – durchgeführt wird, denn dadurch können Didaktik und Methodik noch während des laufenden Kurses an die Lerninteressen der TN angepasst werden (Bender 2009, S. 73).
- 3) Zu bedenken ist, dass man mit Fragebögen Informationen über die Lernbedürfnisse, Motive der TN sowie über Dispositionen der TN (Lernerfahrungen, Lerngewohnheiten, Lernschwierigkeiten etc.) gewinnen kann. Solche Informationen können sowohl für Bedarfsanalysen als auch für die Steuerung von Bildungsprozessen auf der Mikroebene hilfreich sein. Im letztgenannten Fall sollte die Befragung allerdings am Anfang des Kurses stattfinden. Voraussetzung ist aber, dass die Ergebnisse tatsächlich genutzt werden und nicht nur als Statistik „konserviert“ werden. Bei einer summativen Evaluation könnten solche Informationen Aspekte liefern, die es ermöglichen würden, die Bewertung der Maßnahme durch den TN besser zu verstehen.
- 4) Da der KBB nach Reischmann (2003, S. 51) „nicht auf absoluten Skala misst“, sollte man grundsätzlich mögliche Verzerrungen (s. Raab-Steiner/Benesch 2012) beachten und überlegen, wie man sie minimieren könnte. Zudem sollte man überlegen, welche Faktoren die Bewertung der Maßnahme durch den TN beeinflussen könnten. Fragen zum Verhalten der TN könnten in diesem Sinne z.B. auch hilfreich sein: Wenn der TN z.B. nicht regelmäßig am Kurs teilgenommen hat, wird er seinen Lernerfolg wahrscheinlich nicht als überragend bewerten etc.
- 5) Als erstes muss man aber der unterschiedlichen Handlungslogiken in Bezug auf die Qualitätssicherung organisatorischer Prozesse und auf die Qualitätssicherung von

Bildungsprozessen bewusst werden. Somit sollte das Instrument der Datenerhebung den Evaluationszielen gerecht sein. Zu beachten ist, dass Fragebögen mit standardisierten Antwortvorgaben nicht immer die beste und die einzige Wahl für Evaluation von Bildungsprozessen sind. Ein Indikator lässt sich in verschiedene Erhebungsinstrumente übertragen, z.B. in einen Leistungstest, einen Beobachtungsbogen etc. (in Anlehnung an Rädiker 2009, S. 138). Eine höhere Adäquanz kann erzielt werden, indem man neben quantitativen auch qualitative Methoden (z.B. Leitfadeninterviews) einsetzt (vgl. Lamnek, 1993, S. 250). Durch eine Triangulation bzw. „Kombination von Methodologien beim Studium ein und desselben Phänomens“ (Denzin 1978, S. 291, z.n. ebd., S. 248) könnte man „dem zu erfassenden Gegenstand eher gerecht werden“. Die Voraussetzung ist aber, dass die Ergebnisse – genauso wie bei den Fragebögen – dokumentiert, wissenschaftlich ausgewertet, kommuniziert und nicht als „Gerüchte“ missbraucht werden. Je genauer der Gegenstand erfasst wird, desto genauer und somit „effizienter“ können Qualitätsentwicklungsbemühungen werden.

- 6) Und zum Schluss möchte ich betonen, dass man sich grundsätzlich von der „instrumentalistischen“ Einstellung entfernen und das Hauptaugenmerk und auch den Hauptaufwand nicht auf eine Perfektionierung des Instrumentes „Fragebogen“ in der Annahme, dass die Qualität des Fragebogens wesentlich über die Gültigkeit entscheide (vgl. Atteslander 2010, S. 131), legen sollte, sondern auf Kommunikation mit allen Beteiligten und Betroffenen, damit die Betroffenen, d.h. „Personen mit wenig Einfluss“ nach DeGEval – vor allem Kursleitende und Teilnehmende –, zu den Beteiligten werden können, d.h. zu den Personen, die „in Bezug auf den Evaluationsgegenstand eine aktive Rolle spielen“ (DeGEval, 2002, S. 17). „Besonders im Rahmen partizipativer Evaluationsansätze kann angestrebt sein, Betroffene zu Beteiligten zu machen.“ (ebd.) Das ist die zentrale Voraussetzung für die Akzeptanz der Evaluation und der Evaluationsergebnisse und somit für die Qualitätsentwicklung in einer Weiterbildungsorganisation (unabhängig davon, mit welchem Instrument Ergebnisse erhoben werden).

9. Literatur

- Ahrenholz, B.: A1. Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2013, S. 3-11.
- Ambos, I.: Qualitätsmanagement. In: Nussli, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetzwerke. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld 2006, S. 144-162.
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 2. Auflage. Baltmannsweiler 1991.
- Arnold, R./Furrer, H.: Qualität. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Luzern 2010.
- Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin [u.a.] 2008
- Auerheimer, G.: Pro Interkulturelle Pädagogik. In: EWE, 21 (2010) 2, S. 121-131.

- Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen [u.a.] 2010.
- Bastian, H./Frieling, G.: Volkshochschulen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn 2010, S. 297-298.
- Becker, F./Reinhardt-Becker, E.: Systemtheorie. Eine Einführung für die Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt [u.a.] 2001.
- Bender, W.: Wie kann Qualitätsentwicklung aus dem Pädagogischen heraus gestaltet werden? – Pädagogische Reflexivität. In: Dehn, C. (Hrsg.): Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Hannover 2009, S. 69-78.
- Bötel, Chr./Krekel, E. M.: Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: Balli, Chr./Krekel, E. M./Sauter, Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bonn/Berlin 2004, S. 19-40.
- Boysen, Julia: Grundlagen zur zweisprachigen Sozialisation. In: Michalak, M./Kurchreuther, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. 3., überarb. Auflage, Baltmannsweiler 2013, S. 34-65.
- Brinitzer, M./Hantschel, H.-J./Kroemer, S./Möller-Frorath, M./Ros, L. (Hrsg.): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart 2013.
- Burwitz-Melzer, E./Quetz, J.: Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Quetz, J./Handt v.d., G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld 2002, S. 102-188.
- Decker, Y.: F5: Integrationskurse in Deutschland. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2013, S. 354-366.
- Dehn, C.: Pädagogische Qualität als Querschnittsaufgabe von Weiterbildungsorganisationen. In: Dehn, C. (Hrsg.): Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Hannover 2009, S. 11-19.
- Dieckmann, J.: Einführung in die Systemtheorie. Paderborn 2005.
- Dieckmann, J.: Luhmann-Lehrbuch. Paderborn 2004.
- Dollhausen, K.: Einrichtungen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld 2010, S.35-75.
- Esposito, E.: Doppelte Kontingenz (4. Kapitel). In: Horster, D. (Hrsg.): Niklas Luhmann. Soziale Systeme. Berlin 2013, S. 49-60.
- Faulstich, P.: Jenseits der „Lernenden Organisation“: Menschliches Lernen als Entwicklungsimpuls der Weiterbildung. In: Dollhausen, K./Nuisl von Rein, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden 2007, S. 57-75.
- Faulstich, P./Zeuner, Chr.: Erwachsenenbildung. Weinheim [u.a.] 2010.
- Gerl, H./Pehl, K.: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1983.
- Gieseke, W.: Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2008.
- Gieseke, W.: Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 189-212.
- Gieseke, W.: Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 29-47.

- Glaboniat, M.: Testen, Prüfen und Beurteilen von Deutschkenntnissen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen GER. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B.: Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2013, S. 287-298.
- Gnahn, D.: Vorbemerkungen. In: Nussli, E.: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2013, S. 7-8.
- Gnahn, D.: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bertelsmann: Bielefeld 2007.
- Gnahn, D.: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung jenseits von ISO und EFQM. DIE: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/gnahn_05_01.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2016].
- Gnahn, D.: Zielsetzung „Lernende Organisation“: Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Nussli v. Rein, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden 2007, S. 99–115.
- Gnutzmann, C.: Sprachliche Strukturen und Grammatik. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010, S. 111-115.
- Grotjahn, R./Schlak, T.: Lernalter. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010, S. 253-257.
- Grotluschen, A.: Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse und an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden 2010.
- Häder, M.: Empirische Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden 2015.
- Handt v.d., G.: Lernende, Lehrende und Institutionen. In: Quetz, J./Handt v.d., G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld 2002a, S.9-29.
- Handt v.d., G.: Sprachtests und Zertifikate. In: Quetz, J./Handt v.d., G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld 2002b, S. 187-194.
- Hanke, U.: Evaluieren von Weiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Vorschläge. Hamburg 2004.
- Hartz, St.: Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden 2011.
- Hartz, St./Aust, K.: Der Lernende als Mitgestalter von Qualität in Weiterbildungsmaßnahmen und die Bedeutung für Qualitätsmanagement. In: Feld, T.C./Kraft, S./May, S./Seitter, W. (Hrsg.): Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Festschrift für Klaus Meisel. Wiesbaden 2013, S. 156-176.
- Hartz, St./Meisel, K.: Qualitätsmanagement. 3. aktual. und überarb. Auflage. Bielefeld 2011.
- Hartz, St./Meisel, K.: Qualitätsmanagement. Bielefeld 2006.
- Haß, F.: Unterrichtsformen und Methoden. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010, S. 151-156.
- Heimlich, Chr.: Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Fallbezogene Forschungsnotizen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, August 2003. http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/heimlich_03_01pdf [letzter Zugriff: 25.06.2015].
- Hoffmann, N.: Dokumentenanalyse. In: Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto 2012, S. 395–406.
- Hoffmann, S.: Sozialformen. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010, S. 164-168.

- Holla, B.: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation. Frankfurt am Main [u.a.] 2002.
- Holm, U.: Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. DIE. <http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx>. Online veröffentlicht am: 10.05.2012.
- Honer, A.: Interview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen 2011, S.94-99.
- Hornberg, S./Weber, P. J.: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im ‚realen‘ Europa und im ‚virtuellen‘ Raum. In: Tertium comparationis 6 (2000) 1, Münster [u.a.] S. 26-39.
- Hu, A.: Überlegungen zum Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik. www.uni-saarland.de/.../Kompetenzbegriff_in_der_Fremdsprachendidaktik_Statement.pdf [letzter Zugriff: 17.06.2015].
- Hübner, S.: 30 Minuten Kundenservice. 5., überarb. Auflage. Offenbach 2012.
- Hufeisen, B.: Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. In: Frühes Deutsch 5, (August 2008) 14, S. 4-7.
- Huneke, H.-W.: A2. DaF in Deutschland, DaF in der Welt. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B.: Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2013, S. 11-24.
- Huntemann, H./Reichart, E.: Volkshochschul-Statistik. 52. Folge, Arbeitsjahr 2013. DIE. www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- Iliopoulos, G.: Ganzes und Teile des Politischen bei Aristoteles. Marburg 2004.
- Kaiser, A./Kaiser, R.: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 10., überarbeitete Auflage. Berlin 2001.
- Kieweg, W.: Übungsformen. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010, S.182-186.
- Kil, M.: Wie können pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die pädagogische Qualität "steuern"? Handlungsspielräume in sich verändernden Organisationen. In: Dehn, C. (Hrsg.): Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Hannover 2009, S. 37-52.
- Kirchhoff, S./Kuhnt, S./Lipp, P./Schlawin, S.: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden 2008.
- Kleppin, K.: Lernen als sozialer Prozess. In: Quetz, J./Handt v.d., G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld 2002, S. 83-101.
- Klieme, E./Hartig, J.: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10., Sonderheft (2007) 8, S. 11-29.
- Kotthoff, H.: Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B.: Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2013, S. 72-85.
- Kraus, K.: Lernorte. In: Dinkelaker, J./von Hippel, A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart 2015, S. 135-149.
- Krause, D.: Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann mit 25 Abbildungen und über 400 Stichwörtern. Stuttgart 1996.
- Kremers-Lenz, Chr.: Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit Berlin: Humboldt-Univ., 2008 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 13).

- Krug, P.: Ansätze und Perspektiven der Länder zur Weiterbildungsqualität. Entwicklung, Sicherung und Dokumentation. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld 2002, S. 38-50.
- Kuckartz, U.: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel 2012.
- Kuper, H.: Evaluation – Ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung in pädagogischen Einrichtungen. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld 2004, S. 177-197.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim/ Basel 2005.
- Lernen, Markus: Lehr-/Lernziele. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Auflage. Bad Heilbrunn 2010, S. 187-189
- Lernen, M.: Lehr-/Lernziele. In: Online-Wörterbuch EB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch [letzter Zugriff: 18.09.2015].
- Leupold, E.: Bildungsstandards. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010, S. 49-54.
- Loibl, St.: Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus/Oberursel. Bielefeld 2003.
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2002.
- Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden 2000.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Frankfurt am Main 1987.
- Mayer, H.: Interview und schriftliche Befragung. 3. Auflage. München 2006.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6. Auflage. Weinheim [u.a.] 1997.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim [u.a.] 2010.
- Mecheril, P.: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P./Castro Varela, del Mar M./Dirim I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2010, S. 7-23.
- Meisel, K.: Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld 2002, S. 9-23.
- Möller, S.: Inhaltsanalyse. In: Schäffer, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen [u.a.] 2012, S. 381-394.
- Nolda, S.: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt 2008.
- Nötzold, W.: Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2002.
- Nuissl, E.: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2013.
- Nuissl, E.: Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld 2009.
- Nuissl von Rein, E.: Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion. In: Dollhausen, K./Nuissl von Rein, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden 2007, S. 17-29.

- Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 43 (Juni 1999). http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/nuissl99_07.pdf [letzter Zugriff: 25.06.2015].
- Paulsen, B./Pohl, M./Schiersmann, Chr./Schweiker, Ulrich/Weber, P. C.: Beratungsqualität in Bildung, Beruf & Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin/Heidelberg 2011.
- Pfeifer, W.: Qualität In: Etymologisches Wörterbuch: DWDS-Wörterbuch. <http://www.dwds.de> [letzter Zugriff: 25.06.2015].
- Oekers, J.: Was bedeutet „Qualität“ in der Pädagogik? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 13-28.
- Quetz, J.: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010a, S. 45-49.
- Quetz, J.: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010b, S. 294-298.
- Quetz, J.: Lernziele und Inhalte. In Quetz, J./Handt v.d., G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld 2002, S. 30-48.
- Raab-Steiner, E./Benesch, M.: Der Fragebogen. Von der Untersuchungs idee zur SPSS-Auswertung. Wien/Köln/Weimar 2012.
- Rädiker, St.: Professionelle Erfolgskontrolle: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Evaluation der Bildungsprozesse? In: Zech, R./Dehn, C./Tödt, K./Rädiker, St./Mrugalla, M./Schunter, J.: Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden 2010, S. 132-169.
- Rädiker, St.: Wie kann pädagogische Qualität gemessen werden? Evaluation von Bildungsprozessen. In: Dehn, C. (Hrsg.): Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Hannover 2009, S. 132-154.
- Reich-Claassen, J.: Warum Erwachsenen (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren wollen. Berlin 2010.
- Reischmann, J.: Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied/Kriftel 2003.
- Reiss-Held, S./Busch, B.: Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B.: Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2013, S.199-212.
- Roche, J.: Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Tübingen [u.a.] 2005.
- Rosa, H.: Immer mehr verpasste Optionen. Zeitstrukturen in der Beschleunigungsgesellschaft. In: DIE-Zeitschrift (2008) 1, S. 28-31. <http://www.diezeitschrift.de/12008/zeitmanagement-01.pdf> [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- Rösler, D.: Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B.: Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2013, S. 212-221.
- Rost-Roth, M.: B2. Interkulturelle Kommunikation. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B.: Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2013, S. 60-72.
- Sarter, H.: Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt 2006.
- Schäffter, O.: Lernstörungen – Lernwiderstände. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2010, S. 200-201.

- Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 59-81.
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001.
- Schiersmann, Chr.: Zweierlei Herausforderung. Die Wissenschaft von der Weiterbildung angesichts der Qualitätsdebatte. DIE, Juli 2002. <http://www.diezeitschrift.de/32002/positionen1.htm> [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- Schiersmann, Chr./Bachmann, M./Dauner, A./Weber, P.: Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld 2008.
- Schiersmann, Chr./Weber, P.: Professionalisierungsstrategien, organisationsbezogene Qualitätsentwicklung und Kompetenzentwicklung – drei Ansätze zur Stärkung von Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Feld, T. C./Kraft, S./May, S./Seitter, W. (Hrsg.): Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Wiesbaden 2013, S. 141-159.
- Schnell, R.: Methoden standardisierter Befragungen. Lehrbuch. Wiesbaden 2012.
- Scholl, A.: Die Befragung. 2. Auflage. Konstanz 2009.
- Schrader, J.: Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld 2011.
- Schüßler, I.: Zur (Un-) Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-lernforschung-02.pdf> [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- Schwarz, B./Behrmann, D.: Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung. Bielefeld 2006.
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7., überarb. Auflage. Augsburg 2013.
- Siebert, H.: Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld 2006a.
- Siebert, H.: Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. Bielefeld 2006b.
- Siebert, H.: Unterricht. In: Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch [letzter Zugriff: 18.09.2015].
- Sperling, V.: Die Bedeutung von Qualitätsmanagement für die Öffentlichkeitsarbeit. Eine empirische Studie über die Relevanz des LQW2-Testats für die Öffentlichkeitsarbeit von Volkshochschulen. DIE. www.die-bonn.de/doks/sperling0801.pdf [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- Steinkemper, K.: Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Berlin: Humboldt-Univ., 2013 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 26).
- Stockmann, R. (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6. Münster 2007.
- Stockmann, R.: Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster 2006.
- Stockmann, R.: Evaluation als integriertes Lehr- und Forschungsprogramm. Saarbrücken: Centrum für Evaluation, 2002a (CEval-Arbeitspapiere; 1) http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/136/pdf/Evaluation_als_integriertes_Lehr-_und_Forschungsprogramm.pdf.

- Stockmann, R.: Qualitätsmanagement und Evaluation – Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte? Saarbrücken: Centrum für Evaluation, 2002b (CEval-Arbeitspapiere; 3). http://ceval.de/modx/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper3.pdf.
- Stockmann, R.: Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2000, S. 11-41.
- Stockmann, R./Meyer, W.: Evaluation. Eine Einführung. Opladen [u.a.] 2010.
- Storch, G.: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München 1999.
- Sünkel, W.: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim [u.a.] 1996.
- Surkamp, C. (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart 2010.
- Tietgens, H.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Deutscher VHS-Verband e.V. Frankfurt/M. [u.a.] Bonn 1986.
- Tödt, K.: Damit Lernen gelingt: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Lehr-Lern-Prozesse? In: Zech, R./Dehn, C./Tödt, K./Rädiker S./Mrugalla, M./Schunter, J.: Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden 2010, S. 102-132
- Troalic, J.: Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 24).
- Tulodziecki, G./Herzig, B./Blömeke, S.: Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn 2004.
- Veltjens, B.: Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement Themen, empirische Analysen, Forschungs- und Handlungsbedarfe. Dissertation. DIE, 2008. <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte /index.asp>. [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- Wesseler, M.: Evaluation und Evaluationsforschung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Wiesbaden 2005, S. 736-753.
- Wesseler, M.: Evaluation und Evaluationsforschung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden 2010, S. 1031–1049.
- Zech, R.: Handbuch Management in der Weiterbildung. Weinheim 2010a.
- Zech, R.: Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In: Zech, R./Dehn, C./Tödt, K./Rädiker S./Mrugalla, M./Schunter, J.: Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden 2010b, S. 11-72.
- Zech, R.: Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim [u.a.] 2008.
- Zech, R.: Lernerorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld 2006.
- Zitadl, W.: Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, W./Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber 2010 S. 59-63.

Russische Quellen:

- Агапова, О. [Агарова]: Образование взрослых в России: состояние, проблемы, перспективы. Адукатар. 2008, № 2(14), <http://adukatar.net> [letzter Zugriff: 20.10.2015], S. 5-8.
- Вершловский, С. [Werschloskwij]: Образование взрослых в России: вопросы теории. //Общество «Знание» России, 2004, <http://www.znanie.org/docs/Vershl.html> [letzter Zugriff: 20.10.2015].
- Елизарова, Е.Н. [Elisarowa]: Образование взрослых в России: Проблемы и приоритеты развития. Человек и образование. 2005, № 1 <http://obrazovanie21.narod.ru> [letzter Zugriff: 20.10.2015], S. 10-14.
- Загвоздкин, Владимир [Sagwosdkin]: Эффективная школа. О направлениях обеспечения и развития качества школьного образования за рубежом. <http://upr.1september.ru> [letzter Zugriff: 20.10.2015].
- Иванова, В.А. [Iwanowa]: Краткосрочные курсы иностранного языка одна из форм дополнительного языкового образования взрослых. //Молодой учёный. 2010, №10, Чита. <http://magz.elibraries.eu> [letzter Zugriff: 20.10.2015], S. 136-138.
- Колесникова, И.А. [Kolesnikowa]: Основы андрагогики. АCADEMA, Москва, 2007, http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0240.shtml [letzter Zugriff: 20.10.2015].
- Столичный Центр Образования [Zentr Obrasowanija], <http://www.mosobrazovanie.ru/doplis.html> [letzter Zugriff: 09.10.2015].

Weitere Quellen:

- Bundesagentur für Arbeit: Beschreibung der Prüfschwerpunkte hinsichtlich der Durchführungs- und Umsetzungsqualität einer Maßnahme durch den Prüfdienst AMDL – Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW). Stand: Juli 2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Educatin Survey – AES Trendbericht. BMBF, Stand: März 2015.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern (Freizügigkeitsgesetz/EU). http://www.gesetze-im-internet.de/freiz_gg_eu_2004/BJNR198600004.html [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- DeGEVal. Standards für Evaluation (2002): DeGEVal – Gesellschaft für Evaluation, www.degeval.de/degeval-standards [letzter Zugriff: 05.10.2015].
- DIN EN ISO 8402 In: http://quality.kenline.de/seiten_d/qualitaet_definition.htm [letzter Zugriff: 25.06.2015].
- DUDEN: <http://www.duden.de> [letzter Zugriff: 17.09.2015].
- DWDS-Wörterbuch: <http://www.dwds.de> [letzter Zugriff: 25.06.2015].
- Europäische Kommission: Sprachen. Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt. http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/_de.htm [letzter Zugriff: 20.08.2015].
- Europäische Union: Mehrsprachigkeit. http://europa.eu/pol/mult/index_de.htm
- Gabler-Wirtschaftslexikon: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/service.html> [letzter Zugriff: 09.06.2015].

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [letzter Zugriff: 17.06.2015].
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/20101.htm> [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- INCA: Assessorenhandbuch. INCA, LdVII, 2004. www.incaproject.org [letzter Zugriff: 15.06.2016].
- KMK: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 4.12.2003 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2015].
- KMK: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011: Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf [letzter Zugriff am 10.10.2015].
- OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 20.07.2005. www.oecd.org/pisa/35693281.pdf [letzter Zugriff: 22.08.2015].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München 2004.
- Politiklexikon: bpb (Bundeszentrale für politische Bildung): www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon [letzter Zugriff: 06.10.2015].
- Webglossar: http://www.mediqua.ch/glossaire_d.htm [letzter Zugriff: 12.11.2015].

10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

	Seite
Abb.1: Evaluationstypen)	16
Abb. 2: Evaluationsgegenstände in der Weiterbildung	19
Abb. 3: Evaluationsziele	20
Abb. 4: Evaluationsfunktionen im Vierfeldmodell	21
Abb. 5: Qualitätsansprüche und das Qualitätsverständnis verschiedener Akteure	30
Abb. 6: VHS-Statistik	36
Abb. 7: Ablaufmodell für den Analyseprozess	64
Abb. 8: Bezeichnung und Definition von Dimensionen	65
Abb. 9: Dimensionen	66
Abb. 10: Ablaufmodell zur Auswertung von Dimensionen	68
Abb. 11: Ausprägungen innerhalb der inhaltliche Dimensionen (Codierleitfaden)	69
Abb. 12: Soziodemografische Daten	72
Abb. 13: Weiterbildungsmotive	76
Abb. 14: Informationsquellen	80
Abb.15: Kundenservice/Büro	83
Abb. 16: Der Input. Häufigkeit des Aufkommens der Kategorien bei den Anbietern	85
Abb. 17: Kursorganisation	91
Abb. 18: Lehr-Lernsituation. Ausprägungen	95
Abb. 19: Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Zielsprache	107
Abb. 20: Funktionale kommunikative Kompetenzen	109
Abb. 21: Motivierung zum selbständigen Lernen	114
Abb. 22: Kompetenzen der KL	116
Abb. 23: Kursleitende	119
Abb. 24: Prozess	124
Abb. 25: Erfolgsarten	128
Abb. 26: Output	132

11. Abkürzungen

BA:	betriebliche(r) Anbieter
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
DIN	Deutsches Institut für Normung
ebd.	ebenda
etc.:	et cetera
ET:	Excel-Tabelle (Anlage am Ende der Arbeit)
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
HPM	hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende
INCA	Intercultural Competence Assessment
ISO	International Organization for Standardization
incl.	Inklusive
insg.	insgesamt
KBB	Kursbeurteilungsbogen
KMK	Kulturministerkonferenz
KL:	Kursleitende (r, n)
KuZ:	Kulturzentrum
LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PA:	private(r) Anbieter
RuPA:	russische(r) private(r) Anbieter
QM	Qualitätsmanagement
TQM	Total Quality Management
TN	Teilnehmende(n, r)
vgl.	vergleiche
VHS/VHSn:	Volkshochschule/Volkshochschulen
WB	Weiterbildung
WB-Organisation	Weiterbildungsorganisation
z.B.:	zum Beispiel
z.n.:	zitiert nach

12 Anlage

Der Anhang enthält die folgenden Materialien:

1. Codierschlüssel
2. Excel-Tabelle der Auswertung der Evaluationsfragebogenformulare
3. Evaluationsfragebogenformulare

Aus Datenschutzgründen werden die beiden letzten Anlagen hier nicht veröffentlicht

12.1 Codierschlüssel

1.0 Input

1.0.1. Teilnehmende

1.0.1.1 Persönliche und soziodemografische Daten:

- 1.0.1.1.1 Geschlecht
- 1.0.1.1.2 Alter
- 1.0.1.1.3 Wohnort/Stadtbereich
- 1.0.1.1.4 Muttersprache
- 1.0.1.1.5 Nationalität
- 1.0.1.1.6 Bildungsabschluss im Herkunftsland
- 1.0.1.1.7 Berufsabschluss
- 1.0.1.1.8 berufstätig/arbeitslos/Student/Ruhestand
- 1.0.1.1.9 Unternehmen/Arbeitgeber
- 1.0.1.1.10 Arbeitserfahrung im Ausland in Jahren
- 1.0.1.1.11 Hobby, bevorzugte Freizeitaktivitäten

1.0.1.2 Fremdsprachenerfahrungen/Ansprüche/Lerngewohnheiten/ Lernschwierigkeiten

- 1.0.1.2.1 Fremdsprachenerfahrung
 - 1.0.1.2.1.0.1 Ist Deutsch die erste Fremdsprache?
 - 1.0.1.2.1.0.2 Fremdsprache(n), die der TN beherrscht
 - 1.0.1.2.1.0.3 Dauer des Erlernens der Zielsprache
 - 1.0.1.2.1.0.4 Einrichtung, wo Vorkenntnisse erworben wurden
 - 1.0.1.2.1.0.5 Einrichtungen, wo man Fremdsprachen erlernt hat
- 1.0.1.2.1.2 Ansprüche in Bezug auf Sprachbeherrschung:
 - 1.0.1.2.1.2.1 - einfache Gespräche bei Reisen und mit Kollegen verstehen und daran beteiligen
 - 1.0.1.2.1.2.2 - sich zu berufliche Themen mit Kollegen unterhalten
 - 1.0.1.2.1.2.3 - Medien und Fachliteratur mit Wörterbuch lesen
 - 1.0.1.2.1.2.4 - schriftliche Übersetzungen, Briefwechsel
 - 1.0.1.2.1.2.5 - bei Verhandlungen und Geschäftstreffen in der Zielsprache beteiligen
 - 1.0.1.2.1.2.6 - Verhandlungen und Geschäftstreffen in der Zielsprache leiten
 - 1.0.1.2.1.2.7 - freie Unterhaltung mit Muttersprachlern in allen möglichen Kontexten
 - 1.0.1.2.1.2.8 - Vorträge in der Zielsprache halten
 - 1.0.1.2.1.2.9 - als Dolmetscher (auch simultan), Übersetzer arbeiten
- 1.0.1.2.1.3 Lerngewohnheiten:
 - 1.0.1.2.1.3.1 Bevorzugung der Arbeit in der Gruppe/alleine/mit Partnern
 - 1.0.1.2.1.3.2 Lernen mit Lehrbuch und zusätzlichen Materialien
 - 1.0.1.2.1.3.3 Lernen nach einem flexiblen Programm (Lernziele setzen und erreichen)
 - 1.0.1.2.1.3.4 Lernen von Vokabeln, indem man sie aufschreibt

- 1.0.1.2.1.3.5 Aufgaben zum Schreiben und Lesen erfüllen
- 1.0.1.2.1.3.6 vom Hören lernen
- 1.0.1.2.1.3.7 Lernen von Vokabeln, indem man sie hört
- 1.0.1.2.1.3.8 Grammatische Übungen nach Muster
- 1.0.1.2.1.3.9 Grammatische Übungen nach vollständigem Verständnis von Aufbau und Anwendungsmöglichkeiten einer grammatischen Struktur
- 1.0.1.2.1.3.10 Spontanes Sprechen (Fehler unwichtig)
- 1.0.1.2.1.4 Lernschwierigkeiten (Bereiche):
 - 1.0.1.2.1.4.1 - Lesen
 - 1.0.1.2.1.4.2 - Übersetzen von Texten
 - 1.0.1.2.1.4.3 - Grammatische Übungen
 - 1.0.1.2.1.4.4 - Nacherzählen (*von Texten – G.B.*)
 - 1.0.1.2.1.4.5 - Hören und Arbeit mit Audiomaterialien
 - 1.0.1.2.1.4.6 - Diskussionen im Unterricht
 - 1.0.1.2.1.4.7 - Schreiben von Aufsätzen, Textinhaltsangaben, Briefen
 - 1.0.1.2.1.4.8 - Dialoge zusammenstellen
 - 1.0.1.2.1.4.9 - Lesen und Besprechen von Medienprodukten
 - 1.0.1.2.1.4.10 - Filme in der Zielsprache anschauen
 - 1.0.1.2.1.4.11 - Lösungen in den Problemsituationen finden („case studies“)
- 1.0.1.3 Motivation:**
 - 1.0.1.3.1 Beruf/berufliche Perspektive/berufliche Fortbildung/Neue berufliche Herausforderungen
 - 1.0.1.3.2 Bessere Berufschancen im Heimatland
 - 1.0.1.3.3 Studium
 - 1.0.1.3.4 Urlaub/Hobby/Freizeit/Reisen
 - 1.0.1.3.5 Austausch, Kontakte, Vernetzung
 - 1.0.1.3.6 Alltag
 - 1.0.1.3.7 Dauerhafte Wohnsitznahme in Deutschland
 - 1.0.1.3.8 Unterstützung der Kinder in der Schule
 - 1.0.1.3.9 Ausreise zur ständigen Wohnsitznahme nach Deutschland
 - 1.0.1.3.10 zum Integrationskurs verpflichtet
 - 1.0.1.3.11 Aufforderungen von Jobcenter
 - 1.0.1.3.12 Empfehlungen durch Beratung
 - 1.0.1.3.13 Interesse für fremde Kulturen
 - 1.0.1.3.14 Auffrischung und Vertiefung von Sprachkenntnissen
 - 1.0.1.3.15 persönliche Fortbildung/Selbstreflexion
 - 1.0.1.3.16 Erwerb von Fachkenntnissen
 - 1.0.1.3.17 Fachliteratur in der Zielsprache lesen
 - 1.0.1.3.18 Kennenlernen und Erproben neuer Methoden

1.0.1.3.19 Medien und Filme in der Zielsprache

1.0.2 Einrichtung

1.0.2.1 Motive für die Auswahl der Einrichtung:

- 1.0.2.1.1 - hohe Qualität der Einrichtung
- 1.0.2.1.2 - Ruf der Einrichtung
- 1.0.2.1.3 - internationale Lerngruppen
- 1.0.2.1.4 - Kursleitende/Ruf des KL
- 1.0.2.1.5 - gestuftes Kursangebot
- 1.0.2.1.6 - Kursort
- 1.0.2.1.7 - Preis
- 1.0.2.1.8 - guter Service Motive für die Auswahl des Kurses:
- 1.0.2.1.9 - Urzeit
- 1.0.2.1.10 - Wochenende
- 1.0.2.1.11 - richtiges Lerntempo
- 1.0.2.1.12 - Ruf des KL
- 1.0.2.1.13 - Charakter des Kurses
- 1.0.2.1.14 - Integrationskurs
- 1.0.2.1.15 - Alphabetisierungskurs
- 1.0.2.1.16 - Elternkurs
- 1.0.2.1.17 - Jugendkurs
- 1.0.2.1.18 - Frauenkurs
- 1.0.2.1.19 - Orientierungskurs

1.0.2.2 Interesse des TN an der Einrichtung:

- 1.0.2.2.1 Frühere Beteiligungen an den Kursen der Einrichtung
- 1.0.2.2.1.1 Häufigkeit der Beteiligung
- 1.0.2.2.1.2 Besuch des Kurses nach Einstufungstest oder als Folgekurs
- 1.0.2.2.1.3 Teilnahme an Kulturveranstaltungen
- 1.0.2.2.1.4 Interesse für andere Kurse der Einrichtung
- 1.0.2.2.1.5 Inhalte:
- 1.0.2.2.1.6 - andere Fremdsprachen
- 1.0.2.2.1.7 - Computer/Berufliche Bildung
- 1.0.2.2.1.8 - Gesundheit (z.B. Gymnastik, Yoga)
- 1.0.2.2.1.9 - Politik und Gesellschaft
- 1.0.2.2.1.10 - Kunst und Kultur (z.B. Fotografie, Malerei, Tanz)
- 1.0.2.2.1.11 Spezialkurse der Einrichtung
- 1.0.2.2.1.12 - Themen, die TN interessieren würden?
- 1.0.2.2.1.13 Gründe, warum Spezialkurse den TN nicht interessieren:
- 1.0.2.2.1.14 - kein passendes Kursniveau
- 1.0.2.2.1.15 - keine passende Zeitstruktur

- 1.0.2.2.1.16 - Bevorzugung von regulären Kursen
- 1.0.2.2.1.17 - kein ansprechendes Angebot
- 1.0.2.2.1.18 Kulturveranstaltungen der Einrichtung:
- 1.0.2.2.1.19 - Interesse für das Angebot der Kulturabteilung
- 1.0.2.2.1.20 - über Veranstaltungsprogramm im Unterricht informiert?

1.0.2.3 Erwartungen und Wünsche vor dem Kursbeginn

- 1.0.2.3.1 Erwartungen von der Einrichtung:
- 1.0.2.3.1.1 - Erwartungen von einer Sprachschule
- 1.0.2.3.1.2 - Drei wichtigste Qualitätskriterien aus Sicht der TN
- 1.0.2.3.2 Wünsche zur Kursorganisation:
- 1.0.2.3.2.1 - Veranstaltungsform (Semesterkurs, Wochenkurs/Bildungsurlaub, Wochenendkurs)
- 1.0.2.3.2.2 - Anfangszeiten (vormittags, mittags, nachmittags, abends, Wochentag):
- 1.0.2.3.2.3 - Gruppenzusammensetzung beim gleichen Sprachniveau

1.0.2.4 Informationsquellen:

- 1.0.2.4.1 - Programmheft/Kursbuch/Halbjahresprogramm
- 1.0.2.4.2 - Empfehlung
- 1.0.2.4.3 - Empfehlungen durch Freunde/Familie
- 1.0.2.4.4 - Arbeitgeber, Kollegen
- 1.0.2.4.5 - Internet
- 1.0.2.4.6 - Flyer/Faltblatt/Plakate
- 1.0.2.4.7 - E-Mail-Newsletter
- 1.0.2.4.8 - Presse, Radio
- 1.0.2.4.9 - Werbestand
- 1.0.2.4.10 - Werbung
- 1.0.2.4.11 - Aus- und Weiterbildungsmessen
- 1.0.2.4.12 - Bildungsurlaubsbrochure
- 1.0.2.4.13 - Beratung in der Einrichtung
- 1.0.2.4.14 - Weiterbildungsberatung
- 1.0.2.4.15 - Jobcenter
- 1.0.2.4.16 - BAMF
- 1.0.2.4.17 - Ausländerbehörde
- 1.0.2.4.18 - Migrationsberatung
- 1.0.2.4.19 Gestaltung der Homepage (übersichtlich, informativ)/Webseite

1.0.2.5 Anmeldeverfahren allgemein

- 1.0.2.5.1 Bewertung der Anmeldung über Internet
- 1.0.2.5.2 Anmeldungsweg (persönlich, telefonisch, Internet etc.)

1.0.2.6 Beratung/Einstufungsberatung/Vorabinformationen allgemein

- 1.0.2.6.1 Teilnahme an der Beratung/Einstufungsberatung

- 1.0.2.6.2 über die Teilnahmebescheinigung informiert
- 1.0.2.6.3 - nützlich
- 1.0.2.6.4 - kompetent/Empfehlung eines richtigen Kurses/Niveaustufe/Lerntempo
- 1.0.2.7 Kundenservice/Büro allgemein:**
- 1.0.2.7.1 Freundlichkeit der Mitarbeiter
- 1.0.2.7.2 kompetente Auskünfte/Information/Kompetenz/
- 1.0.2.7.3 Erreichbarkeit/Geschäftszeiten
- 1.0.2.7.4 Zuverlässigkeit
- 1.0.2.7.5 Organisation
- 1.0.2.7.6 Betreuung
- 1.0.2.7.6.1 individuelle Betreuung
- 1.0.2.7.7 Atmosphäre im Haus
- 1.0.2.7.8 Nutzung der Bibliothek
- 1.0.2.7.9 Service der Bibliothek
- 1.0.2.7.10 Café
- 1.0.2.7.11 Mediothek:
- 1.0.2.7.11.1 - Betreuung und Beratung zur Mediothek
- 2.0 Der Prozess**
- 2.0.1 Kursorganisation**
- 2.0.1.2 Rahmenbedingungen allgemein:**
- 2.0.1.2.1 Preis-/Leistungsverhältnis
- 2.0.1.2.2 Standort (Kursort/Lage)
- 2.0.1.2.3 Zeitstruktur:**
- 2.0.1.2.3.1 Unterrichtstermine, Dauer, Intensität
- 2.0.1.2.3.2 Einhaltung von Schulferien
- 2.0.1.2.4 Organisatorisches:**
- 2.0.1.2.4.1 Lösung beim Kursterminausfall
- 2.0.1.2.4.2 Dozentenwechsel in aufeinanderfolgenden Kursen
- 2.0.1.2.4.3 Arbeit von Sprachassistenten (??? - G.B.)
- 2.0.1.2.5 Unterrichtsräume/Ausstattung allgemein:**
- 2.0.1.2.5.1 geeignete/bequeme Räume
- 2.0.1.2.5.2 Raumgröße (entsprechend der Gruppengröße und den Methoden)
- 2.0.1.2.5.3 ansprechende Gestaltung
- 2.0.1.2.5.4 Sauberkeit/Ordentlichkeit der Räume
- 2.0.1.2.6 Lerngruppe:**
- 2.0.1.2.6.1 Gruppengröße
- 2.0.1.2.6.2 Zusammensetzung der Gruppe allgemein
- 2.0.1.2.6.4 Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit andern TN
- 2.0.1.3 Kursorganisation mit Unterkunft der TN:**

2.0.1.3.1 **Unterkunft allgemein:**

- 2.0.1.3.1.1 Gemeinschaftsräume der Unterkunft
- 2.0.1.3.1.2 Studenten-WG
- 2.0.1.3.1.3 Unterkunftswünsche (Wohnung, Familie, Wohnheim, Hotel etc.)
- 2.0.1.3.1.4 Gästehaus/Hotel/private Unterkunft
- 2.0.1.3.1.5 Zimmer, Zimmergröße
- 2.0.1.3.1.6 Reinigungsservice der Unterkunft
- 2.0.1.3.1.7 Preis-/Leistungsverhältnis von Unterkunft
- 2.0.1.3.1.8 Freundlichkeit des Personals/der Gastfamilie
- 2.0.1.3.1.8.1 Gastfamilie:
- 2.0.1.3.1.8.2 - Wohlfühlen
- 2.0.1.3.1.8.3 - Kochmöglichkeiten

2.0.1.3.1.9 **Standort:**

- 2.0.1.3.1.9.1 Lage der Unterkunft
- 2.0.1.3.1.9.2 Stadt
- 2.0.1.3.1.9.3 Lage der Schule
- 2.0.1.3.1.9.4 Räume/Ausstattung

2.0.1.3.1.9.5 **Organisation:**

- 2.0.1.3.1.9.6 Sekretariat

2.0.1.3.1.10 **Freizeit- und Kulturprogramm/kulturelle Veranstaltungen der Einrichtung:**

- 2.0.1.3.1.10.1 - Wünsche/Verbesserungsvorschläge
- 2.0.1.3.1.10.2 - Preis der Aktivitäten
- 2.0.1.3.1.11 Aktivitäten/Freizeitprogramm allgemein:
- 2.0.1.3.1.11.1 - Teilnahme am Freizeitprogramm
- 2.0.1.3.1.11.2 - Abwechslung von Aktivitäten
- 2.0.1.3.1.11.3 - Preis-/Leistungsverhältnis von Aktivitäten
- 2.0.1.3.1.11.4 - Informationen zu den Aktivitäten
- 2.0.1.3.1.11.5 Einzelne Aktivitäten:
- 2.0.1.3.1.11.5.1 - Exkursionen
- 2.0.1.3.1.11.5.2 - Nachtleben
- 2.0.1.3.1.11.5.3 - Sportaktivitäten
- 2.0.1.3.1.11.5.4 - Abwechslung

2.0.2 **Lehr-Lernsituation**

2.0.2.1 **Konzept**

2.0.2.1.1 **Kurskonzeption**

- 2.0.2.1.1.1 Vorstellung der Kurskonzeption zu Beginn/Infos zu Lernzielen
- 2.0.2.1.1.2 KK entspricht den Erwartungen/Interessen
- 2.0.2.1.1.3 zutreffende Kursbeschreibung

2.0.2.1.2 **Inhalte/Themen allgemein**

- 2.0.2.1.2.1 Der Inhalt entsprachen den Ankündigungen
- 2.0.2.1.2.2 Der Inhalt entsprach den Erwartungen
- 2.0.2.1.2.3 Dienstpostenbezug/Bezug auf Arbeitsaufgaben
- 2.0.2.1.2.4 nützlich, richtig, relevant, verwertbar
- 2.0.2.1.2.5 aktuell, zeitbezogen
- 2.0.2.1.2.6 interessant, anregend
- 2.0.2.1.2.7 ausführliche Behandlung
- 2.0.2.1.2.8 optimale Lernstoffmenge/Umfang
- 2.0.2.1.2.9 mehr Informationen (zu Inhalten) gewünscht
- 2.0.2.1.2.10 fehlende/überflüssige Inhalte

2.0.2.1.3 Lehrbuch/Unterrichtsmaterial allgemein

- 2.0.2.1.3.1 - geeignet/gute Ergänzung zum Inhalt
- 2.0.2.1.3.2 - anschaulich, verständlich
- 2.0.2.1.3.3 - fehlerfrei
- 2.0.2.1.3.4 - hat Spaß gemacht
- 2.0.2.1.3.5 - aktuell
- 2.0.2.1.3.6 Menge von zusätzlichen Materialien
- 2.0.2.1.3.7 Bewertung von zusätzlichen Materialien
- 2.0.2.1.3.8 Gründe für die Zufriedenheit mit dem Unterrichtsmaterial

2.0.2.2 Unterrichtsgestaltung

- 2.0.2.2.1 Unterrichtsgestaltung/Unterricht allgemein
- 2.0.2.2.1.1 Der Unterricht findet in der Zielsprache statt/Hoher Sprechanteil in der Zielsprache im Unterricht
- 2.0.2.2.1.2 Sollte die Zielsprache von Anfang an Unterrichtssprache sein?
- 2.0.2.2.1.3 Unterricht erfolgt nach einem Programm / z.B. Lehrbuch
- 2.0.2.2.1.4 Teilweise nach Programm, teilweise nach Interessen der TN und spontan
- 2.0.2.2.1.5 Effizienz des Unterrichts
- 2.0.2.2.1.6 Verschiedene Lerntechniken
- 2.0.2.2.1.7 Interessante Gestaltung/Der Unterricht ist interessant
- 2.0.2.2.1.8 lehrreich

2.0.2.2.2 Methoden:

- 2.0.2.2.2.1 - abwechslungsreich/Mix von Methoden
- 2.0.2.2.2.2 - anschaulich
- 2.0.2.2.2.3 - entspricht den Erwartungen
- 2.0.2.2.2.4 - Auswahl von Methoden
- 2.0.2.2.2.5 - Einsatz von Medien/technischer Ausstattung
- 2.0.2.2.2.6 - Ein interessanter Medienmix (z.B. Audio, Video, Flipchart)
- 2.0.2.2.2.7 - Einsatz von unterschiedlichen Materialien im Unterricht
- 2.0.2.2.2.8 - Einsatz von Filmen/von audio-visuellen Medien/Internet

- 2.0.2.2.2.9 - praktische Beispiele
- 2.0.2.2.2.10 - ausreichende Beispiele
- 2.0.2.2.2.11 Hinweise und Dokumente zur Textgestaltung
- 2.0.2.2.3 Übungen allgemein:**
- 2.0.2.2.3.1 - effektiv
- 2.0.2.2.3.2 - relevant
- 2.0.2.2.3.3 - hilfreich
- 2.0.2.2.3.4 ausreichende Übungsmöglichkeiten/Anteil von Übungsphasen
- 2.0.2.2.3.5 Menge von Übungen
- 2.0.2.2.3.6 Regelmäßige Wiederholung des Wortschatzes
- 2.0.2.2.3.7 Übungen, die gefehlt haben:
 - 2.0.2.2.3.7.1 - Texte lesen
 - 2.0.2.2.3.7.2 - Texte schreiben/Schreibaktivitäten/Texte verfassen
 - 2.0.2.2.3.7.3 - Diskussionen
 - 2.0.2.2.3.7.4 - Projektarbeit
 - 2.0.2.2.3.7.5 - Filme
 - 2.0.2.2.3.7.6 - Spiele
 - 2.0.2.2.3.7.7 - Einzelarbeit
 - 2.0.2.2.3.7.8 - Kontrolle
 - 2.0.2.2.3.7.9 - Exkursionen
 - 2.0.2.2.3.7.10 - Einsatz audiovisueller Medien
 - 2.0.2.2.3.7.11 - aktuelle Themen
- 2.0.2.2.3.8 Tests/Kontrolle
- 2.0.2.2.4 Hausaufgaben:**
- 2.0.2.2.4.1 - optimale Menge
- 2.0.2.2.4.2 - Zeitinvestition für Hausaufgaben
- 2.0.2.2.4.3 - Korrektur durch KL
- 2.0.2.2.4.4 - Zeit für Korrektur von Hausaufgaben im Unterricht
- 2.0.2.2.5 Kommunikative Kompetenzen des TN**
- 2.0.2.2.5.1 Kommunikative Fertigkeiten:**
- 2.0.2.2.5.1.1 - Kommunikative Fertigkeiten allgemein
- 2.0.2.2.5.1.2 - Hören/Hörverstehen
- 2.0.2.2.5.1.3 - Lesen/Leseverstehen
- 2.0.2.2.5.1.4 - Sprechen
- 2.0.2.2.5.1.5 - Schreiben
- 2.0.2.2.5.2 Sprachliche Mittel:**
- 2.0.2.2.5.2.1 - Grammatik
- 2.0.2.2.5.2.2 - Aussprache/Phonetik
- 2.0.2.2.5.2.3 - Lexik

2.0.2.2.5.2.4 - Niveaustufe entsprechend

2.0.2.2.5.2.5 - der KK entsprechend

2.0.2.2.5.2.1 Wünsche/Übungen, die gefehlt haben:

2.0.2.2.5.2.1.1- Sprechübungen

2.0.2.2.5.2.1.2- Hörverstehen

2.0.2.2.5.2.1.3- Grammatikübungen

2.0.2.2.5.2.1.4- Grammatikerklärungen

2.0.2.2.5.2.1.5- Aussprachetraining

2.0.2.2.5.2.1.6 Lexikalische Übungen

2.0.2.2.5.3 (Inter-) kulturelle Aspekte:

2.0.2.2.5.3.1 Landeskunde

2.0.2.2.5.3.2 Interkulturelles

2.0.2.2.5.3.3 sprachlich-interkulturelle Besonderheiten der Kommunikation

2.0.2.2.5.3.4 Möglichkeiten, Erfahrungen aus der eigenen Kultur einzubringen

2.0.2.2.5.3.5 Sprachübergreifende Module:

2.0.2.2.5.3.5.1 - Wahrnehmung und Reaktion in der fremdsprachlichen Kommunikation

2.0.2.2.5.3.5.2 - Weiterlernen im Gastland

2.0.2.2.5.3.5.3 - Individuum und Kultur in der fremdsprachlichen Kommunikation

2.0.2.2.5.3.5.4 - Kommunizieren mit Hilfe von Laiendolmetschern

2.0.2.3 Kursleitende

2.0.2.3.1 Kursleitende allgemein

2.0.2.3.1.1 Kompetenzen von KL allgemein

2.0.2.3.2 fachliche Kompetenz:

2.0.2.3.2.1 - Grammatikkompetenz

2.0.2.3.2.2 - Kompetente Beantwortung von Fragen

2.0.2.3.2.3 - (zufriedenstellende/sorgfältige) Beantwortung von Fragen der TN

2.0.2.3.2.4 - Praxis- und Auslandserfahrung der KL

2.0.2.3.2.5 guter Aufbau der Stunden, strukturierter Unterrichtsaufbau

2.0.2.3.3 methodisch-didaktische Kompetenz:

2.0.2.3.3.1 - verständliche/gute Vermittlung des Stoffes/gute Erklärung
(auch von schwierigen Problemen)

2.0.2.3.3.2 - Beispiele an der Tafel/am Overhead-Projektor

2.0.2.3.3.3 - Übersichtliches Tafelbild

2.0.2.3.3.4 - Kontakt der TN mit dem Lehrer

2.0.2.3.3.5 - richtiges Lerntempo/Arbeitstempo

2.0.2.3.3.6 - Herausforderung allgemein

2.0.2.3.3.6.1 - Weder Unter- noch Überforderung

2.0.2.3.3.7 Motivierung zum selbständigen Lernen allgemein

2.0.2.3.3.7.1 - KL motiviert die TN

- 2.0.2.3.3.7.2 - Raum zum selbständigen Arbeiten/Zeit fürs Selbststudium
- 2.0.2.3.3.7.3 - Motivation, Lernprozesse selbständig zu steuern
- 2.0.2.3.3.7.4 - Motivation, das Erlernte einzusetzen/auch außerhalb des Kurses
- 2.0.2.3.3.7.5 - Lernimpulse nach Ende der WB individuell weiter zu lernen
- 2.0.2.3.3.7.6 - Anregungen, selbständig weiterzuarbeiten.

2.0.2.3.3.7.7 Aktive Beteiligung des TN:

- 2.0.2.3.3.7.8 - Aktive Beteiligung des TN/TN in den Kurs einbezogen
- 2.0.2.3.3.7.8.1- hoher Sprechanteil des TN in der Zielsprache
- 2.0.2.3.3.7.8.2- Umfang eigener schriftlichen Sprachproduktion
- 2.0.2.3.3.7.8.3- Zusammenarbeit mit anderen TN
- 2.0.2.3.3.7.9 Fehlerkorrektur (KL korrigiert Fehler)/Rückmeldungen des KL
- 2.0.2.3.3.7.9.1- hilfreich
- 2.0.2.3.3.7.9.2- Korrekturverhalten: fremdinitiiert, Selbst-/Fremdkorrektur, Zeitpunkt

2.0.2.3.4 Personale Kompetenz.

- 2.0.2.3.4.1 - humorvoll
- 2.0.2.3.4.2 - dynamisch, lebendig
- 2.0.2.3.4.3 - engagiert
- 2.0.2.3.4.4 Organisiertheit (gut organisiert):
- 2.0.2.3.4.4.1 - gute Vorbereitung
- 2.0.2.3.4.4.2 - Zeitmanagement
- 2.0.2.3.4.4.3 - Pünktlichkeit
- 2.0.2.3.4.4.4 Klares und deutliches Sprechen/lautes Sprechen
- 2.0.2.3.4.4.5 Gut lesbare Handschrift

2.0.2.3.5 Soziale Kompetenz:

- 2.0.2.3.5.1 - geduldig
- 2.0.2.3.5.2 - hilfsbereit
- 2.0.2.3.5.3 - respektvoll, freundlich, guter Umgang
- 2.0.2.3.5.4 - Interesse für TN
- 2.0.2.3.5.5 - Persönliche Unterstützung durch den KL
- 2.0.2.3.5.6 - Berücksichtigung der Wünsche/Bedürfnisse/Lernbedürfnisse/Lernziele/Ideen/ Erfahrungen der TN
- 2.0.2.3.5.7 - Raum für Fragen und Anregungen der TN
- 2.0.2.4.5 - Hinweise zur Textgestaltung

3.0 Output

3.0.1 Wohlfühlen/Zufriedenheit

3.0.1.1 Wohlfühlen:

- 3.0.1.1.1 angenehme Lernatmosphäre/Atmosphäre im Kurs
- 3.0.1.1.2 Spaß, Freude am Unterricht
- 3.0.1.1.3 Zeitempfinden (nicht zu kurz/nicht zu lang)

3.0.1.2 Zufriedenheit der TN:

- 3.0.1.2.1 Gesamteindruck allgemein (Bewertung)
- 3.0.1.2.2 Zufriedenheit mit dem Kurs allgemein/Bewertung des Kurses allgemein
- 3.0.1.2.3 Die Kursveranstaltung war ansprechend
- 3.0.1.2.4 Kurs war richtig von dem TN gewählt.
- 3.0.1.2.5 Niveau des Kurses passt.
- 3.0.1.2.6 Wunsch der TN zur Fortsetzung des Kurses
- 3.0.1.2.7 Weiterempfehlung des Kurses/der Einrichtung
- 3.0.1.2.8 Gründe für die Weiterempfehlung
- 3.0.1.2.9 Erlaubnis zur Referenz
- 3.0.1.3 Erfüllung von Erwartungen
- 3.0.1.3.1 Von dem TN definierte Qualitätskriterien wurden erreicht/nicht erreicht.

3.0.2 Lernerfolg:

- 3.0.2.1 Persönliche Einschätzung des Lernerfolgs
- 3.0.2.1.1 eigene Fortschritte erzielt/der Lernfortschritt war angemessen
- 3.0.2.1.2 Verständnis der vermittelten Inhalte
- 3.0.2.1.3 Effizienz des Unterrichts

3.0.2.2 Erreichen von Zielen:

- 3.0.2.2.1 - persönliche Lernziele
- 3.0.2.2.2 - Lernziele des Kurses
- 3.0.2.2.3 - angekündigte Lernziele des Kurses

3.0.2.3 Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten:

- 3.0.2.3.1 Verbesserung von Sprachkenntnissen allgemein:
 - 3.0.2.3.1.1 - im Sprechen:
 - 3.0.2.3.1.1.1 Über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Ziele beschreiben und zu Plätzen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
 - 3.0.2.3.1.2 - im Schreiben
 - 3.0.2.3.1.3 - in der Grammatik
 - 3.0.2.3.1.4 - im Hören/Hörverstehen:
 - 3.0.2.3.1.4.1 Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Freizeit etc. geht
 - 3.0.2.3.1.5 - im Lesen
 - 3.0.2.3.1.6 - in der Aussprache
 - 3.0.2.3.1.7 - in der Bewältigung von Situationen auf Reisen im Sprachgebiet

3.0.3 Transfererfolg:

- 3.0.3.1 Nutzen des Gelernten für den TN allgemein:
 - 3.0.3.2 - vom Kurs profitiert
 - 3.0.3.3 - für berufliche Entwicklung
 - 3.0.3.4 - zum Erreichen von Zielen eines Projekts der Organisation

- 3.0.3.5 - für den Alltag
- 3.0.3.6 - für persönliche Entwicklung
- 3.0.3.7 Praxisanwendung allgemein:
 - 3.0.3.7.1 - in der Unterrichtspause
 - 3.0.3.7.2 - im Amt (Jobcenter, Ausländerbehörde, Schulamt)
 - 3.0.3.7.3 - in der Schule/Kindergarten
 - 3.0.3.7.4 - mit Freund/In, Nachbar/In
 - 3.0.3.7.5 - mit Arbeitskolleg/Innen, im Studium
 - 3.0.3.7.6 - Mediennutzung (Zeitung, Fernsehen, Internet)

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|--------|---|
| Band 1 | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2001. |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |

- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2009²)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011

- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden?
Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang
„Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ.,
2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachro-
ne Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Master-
arbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Er-
wachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl.
2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – noch nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – ei-
ne Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpäda-
gogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbil-
dung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil-
bereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Inge-
nieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Mas-
terarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“.
Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holz-
kamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studien-
gang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-
Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungs-
beratung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterar-
beit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Er-
wachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012

- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014.
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)

- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“
Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014.
Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungs-
beratung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“,
Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen
in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-
Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbil-
dung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ.,
2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse
zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Master-
arbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“.
Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen
Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel
der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der
Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informati-
onswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fach-
hochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016